

Nasjonal identitet i skolen

Ungdomsskolelæreres forståelser av «det norske»

Hilde Kristin Sande



Masteroppgave

Høst 2013

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

Sammendrag

Skolen blir sett på som den viktigste institusjonen for det å skape en nasjonal identitet- og bestemte referanserammer i befolkningen. Det empiriske grunnlaget for studien er basert på semistrukturerte intervjuer med ni ungdomsskolelærere og deres forståelse av «det norske»: hva de forstår som «norsk» og hvem de forstår som «norsk». Læreplanene i skolen gir lærerne eksplisitte retningslinjer for læringsfokuset og dannelsen av elevene, samtidig som lærerne også har en viss frihet i undervisningssituasjonen. Studien har bakgrunn i antakelsen om at lærernes oppfattelse av «det norske» kan være med på å forme elevene, deres referanserammer og deres nasjonale identitet, og ha innvirkning på hvem som blir inkludert i det norske nasjonsfellesskapet.

Det teoretiske rammeverket består av Smiths (1991) og Andersons (2006) teorier om det nasjonale. Teoriene kan si noe om hvorfor lærerne tenker som de gjør gjennom å sette informantenes utsagn og forståelser inn i en større kontekst av institusjonalisert samfunnsliv. Jeg har i tillegg benyttet meg av teorier om etnisitet, da etnisitet gjerne blir sett på som viktig for det norske nasjonsfellesskapet. Gjennom blandt annet Barth (1969), Jenkins (2006), og Iversen (2012) har jeg prøvd å få en mer kompleks forståelse av «det norske».

For å forstå materialet mener jeg det også er helt avgjørende å se det i en historisk kontekst. Jeg har lagt vekt på å gi et bilde av den norske nasjonsbyggingsprosessen slik den har manifestert seg gjennom skolen - eller mer spesifikt, gjennom læremateriell og skolepolitiske dokumenter. Det blir også gjort rede for noen hovedlinjer i det norske politiske landskapet fra parlamentarismen og frem til i dag.

Lærerne jeg har intervjuet underviser på skoler i Oslo eller i Bergen, i fagene norsk og/eller religion, livssyn og etikk (RLE). Alle lærerne underviser på 9. trinn, eller har gjort det i løpet av det siste året fra intervjutidspunktet. Skolene og skoleklassene lærerne underviser i har en andel minoritetsspråklige som ligger noe over gjennomsnittet for en vanlig norsk skole. Jeg antar at slike skoler kan skape rammer for tanker om «hva som er norsk». Lærerne har ellers plikt til å legge vekt på det nasjonalkulturelle i norsk- og RLE-fagene.

Studien har i stor grad hatt et eksplorerende fokus, og ettersom «det norske» er en kompleks størrelse er det mange ulike temaer som tas opp i intervjuene. I analysen har det vært viktig for meg å finne tyngdepunkter i lærernes fortellinger om «det norske». Det første analysekapittelet er en presentasjon av slike tyngdepunkter, men tar også delvis utgangspunkt i de spørsmålene jeg har stilt lærerne. Jeg starter med å se på hva nasjonal identitet betyr for dem, for så å ta en nærmere titt på hva de forstår med «norske verdier», «det kristne» og «det humanistiske», «nordmenn», «nasjonale symboler» og «det norske språket». Jeg avslutter med å diskutere hva informantene forstår som stabilt og som mindre stabilt ved «det norske».

I det neste kapittelet har jeg tatt utgangspunkt i lærernes fortellinger om hvem de ser på som norsk. Denne vinklingen får frem noen andre dimensjoner ved «det norske» enn når det snakkes om «hva som er norsk». Det ser ut til å være relativt klare og avgrensede rammeverk for måter å være norsk på. Jeg har prøvd å fange opp hva lærerne mener er viktig for å «være norsk», samtidig som jeg har kategorisert funnene under ulike overskrifter: «demosdimensjoner», «etnisk-utseende», «kultur», «etnisitet» og «fartstid i Norge». Det lærerne legger mest vekt på for «det å være norsk», er «norsk kultur», og særlig det å være norsk i «sine verdier» og sine tanke- og væremåter». «Etnisitet» viser seg å være en kompleks størrelse, men også etnisitet ser ut til å være viktig.

I det siste analysekapittelet tar jeg opp et tema som ligger under veldig mye av det lærerne snakker om, og som dermed ser ut til å være av stor betydning for «norskheten». Dette er likhet som det å være lik, eller likhet som «sameness». Her går jeg også inn på likhet som «likeverd».

Før konklusjonen og forslag til videre forskning, trekker jeg sammen trådene jeg spinner opp i analysen, samtidig som jeg ser mine funn i lys av den historiske konteksten som jeg redegjorde for tidligere i oppgaven.

Antall ord i oppgaven: 36 616

Forord

Tiden før oppgaven nå skal leveres er både vemodig og lettende for sinnet. Arbeidet med den har vært både det mest krevende og det mest givende enkeltarbeidet jeg har begitt meg ut med, og jeg har lært mye på veien som jeg vil ta med meg videre.

Først av alt vil jeg rette en stor takk til alle lærerne som har tatt seg tid til å snakke med meg. Én av tingene jeg har lært gjennom prosessen med oppgaven, er at lærere har svært travle hverdager. Dere vet ikke hvor lettet jeg har blitt av å få lov til å intervju hver og en av dere. Uten dere hadde ikke oppgaven vært mulig å gjennomføre.

En som fortjener en like stor takk, er min veileder Rune Sakslind. Jeg har rotet meg mye vekk på ville veier, men du har alltid ført meg inn på riktig spor igjen. Din hjelp har vært uvurderlig, og takk for at du har stått sånn på for meg.

Jeg vil også takke et lite hav av mennesker, både på og utenfor lesesalen for å ha gitt meg en av de beste periodene i mitt liv - så langt! En ekstra takk til min mamma, som også har avlastet meg i hverdagen, til min bror for teknisk støtte, og til Anders og Ann Helen for korrekturlesing og kommentarer.

Innholdsfortegnelse

Lærernes forståelser av «det norske» 9

Aktualisering av studien 9

Presentasjon av studien og problemstilling 10

Gangen videre i oppgaven 10

Teorier om det nasjonale og om etnisitet 12

Anderson og «Imagined Communities» 12

Andersons definisjon av nasjoner 12

Nasjoners tilblivelse 13

Smith og «National Identity» 15

Smiths definisjon av nasjon og nasjonal identitet 15

Ulikheter, fellestrekk og overlapp mellom nasjoner og andre ideologier og identiteter 16

Religion og nasjonalisme 16

Nasjoners etniske basis 17

Likheter og forskjeller mellom nasjoner og etnisiteter 18

Etnos og demos 19

Etnisitetsteorier 20

Den norske skolehistoriske nasjonsbyggingsprosessen. En historisk oppsummering fra 1700-tallet til i dag 23

Det pietistiske tankegods 25

Nasjonalisme som samfunnsorganiserende ideologi 25

P. A. Jensens «Læsebog for folkeskolen og folkehjemmet» 25

Nordahl Rolfsens «Læsebog for folkeskolen» 27

Fra parlamentarismen til etterkrigstiden 30

Venstreradikalismens gyldne år 31

Den nye liberalismens tiår 32

Det nye nasjonalkulturelle fokuset i skolen 33

Religion, Livssyn og Etikk - problematiseringer av faget og dagens læreplan 36

Dagens læreplan i RLE 37

Formål med faget 37

Kompetansemål etter 10. trinn 37

Dagens læreplan i norsk 38

Formål med faget 38

Hovedområder og grunnleggende ferdigheter i faget 39

Kompetansemål etter 10. trinn 39

Litteratur om «det norske» 41

Metode 46

Valg av tema og metode 46

Tematisering 46

Semistrukturerte intervjuer 47

Ønsket utvalg 47

Pilot- og forundersøkelser 48

Intervjuguide 49

Rekruttering og endelig utvalg 49

Intervjuer og transkribering 52

Metodiske problemer og problematikker 53

Reliabilitet, situasjon og kontekst 54

Etiske problemstillinger 55

Kategorisering av funn 55

Lærernes forståelser av «det norske» 58

Nasjonal identitet 58

Norske verdier 61

Kristent, humanistisk og sosialdemokratisk verdigrunnlag 62

Likhet 63

Kjønnslikestilling 64

«Nordmenn» er ikke religiøse, men kristendommen er viktig likevel 64

Humanismen 68

«Nordmenn» 69

««Nordmenn» er best! ...og de er kjedelige, kjølige og innadvendte» 69

««Nordmenn» har blitt så late...» 71

Nasjonale symboler 73

Norsk språk 75

Det «norske» - stabilt eller i endring? 76

*Hvordan definerer ungdomsskolelærerne innholdet i «norskheten?» -
Oppsummering 77*

Hvem blir sett på som «norsk»? 79

«Demos-dimensjoner» 80

«Etnisk basert utseende» 82

Kultur 84

«Å være norsk» i form av tenke- og væremåter 85

«Å være norsk» i form av språk 87

Etnisitet 88

Fartstid i Norge 91

Hva skal til for at lærerne definerer noen som «norsk»? - Oppsummering 91

Likhet som det å være lik hverandre og likhet som likeverd 93

Likhet som «sameness» 93

Likhet i forbindelse med etnisitet 94

«Norge» og «det norske folk» som et enheltig «verdifellesskap» 97

Likhet som likeverd 99

Oppsummering 100

Lærernes forståelser sett i en større kontekst 101

Språk, religion og etnisitet 101

Etnisitet 101

Religion 103

Språk 103

Kjente glosser fra norsk nasjonsbygging 104

Lærernes forståelser sammenlignet med innholdet i allmennskolens første lesebøker 104

Lærernes forståelser sammenlignet med politiske strømninger og skolepolitiske dokumenter 105

Avsluttende kommentarer 108

Forslag til videre forskning 109

Litteraturliste 110

Lenker 114

Vedlegg 116

Vedlegg I 116

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring 116

Vedlegg II 118

Intervjuguide 118

Lærernes forståelser av «det norske»

Aktualisering av studien

Skolen blir sett på som den viktigste institusjonen når det gjelder å skape en nasjonal identitet. Den offentlige skolen har en spesielt sentral rolle i det å samle befolkningen omkring felles nasjonalkulturelle referanserammer, og har en høy legitimitet til å gjøre det (Anderson 1991). Dette gjelder også i Norge. For over hundre år siden ble den norske enhetsskolen etablert, og barn fra alle sosiale lag fikk rett til å delta i den samme offentlige undervisningen (Thorkildsen 1995). Det har eksistert få alternativer til enhetsskolen, og majoriteten av norske barn har benyttet seg av tilbudet som enhetsskolen gir dem. I dag omfatter grunnskolen ti år, og de aller fleste går også tre år til i videregående opplæring. Den norske stat har med dette stor mulighet til å påvirke hvordan elevene formes, hvilke referanserammer og forståelser av verden de skal få. Målet er å oppnå en følelse og forståelse av at alle tilhører en samlet enhet og at alle deler noe felles. Som et imaginært politisk fellesskap kan den nasjonale identiteten bygge på forenklede og også uriktige forestillinger av hva vi er og ikke er. Anderson (2006) mener at den nasjonale identiteten på denne måten kan gi et bredere appell enn om det var slik at den måtte forankres i den mer komplekse virkeligheten.

Flere lærere møter i dag det mange vil betegne som en etnisk-, religiøs-, og kulturell heterogen gruppe. Forestillinger om «det norske» og «det andre» kan tenkes å bli aktiviert, utfordret og sementert. I læreplanene som er utformet av statlige aktører, står det at lærerne skal samle elevene omkring «den norske felleskulturen», og de inneholder også konkrete referanser til noe «norsk»¹. Lærerne har samtidig en viss grad av frihet for hvordan undervisningen skal legges opp og for hvordan pensumet skal presenteres. De vil slik kunne være innflytelsesrike aktører i hvordan «det norske» blir forstått, for hvilke verdier, holdinger og adferd som ses på som legitime, og for hvordan premissene settes for det å bli innlemmet i det norske nasjonsfellesskapet.

¹ Se [udir.no](http://www.udir.no/Lareplaner/) for oversikt over ulike læreplaner i grunnskolen. <http://www.udir.no/Lareplaner/>

Presentasjon av studien og problemstilling

Studien som blir presentert i denne oppgaven tar for seg hvordan etnisk norske ungdomsskolelærere forstår «det norske». Jeg har intervjuet ni lærere som er tilknyttet offentlige skoler i Bergen og i Oslo. Det jeg har fokusert på er å få frem hva slags forståelse av «det norske» mine informanter har som norske statsborgere, og hvilken forståelse de har fått gjennom lærerprofesjonen. Disse forståelsene vil nødvendigvis gli over i hverandre, og jeg har ikke skilt dem fra hverandre i analysen.

Jeg har undersøkt to problemstillinger:

Hvordan definerer ungdomsskolelærere innholdet i «norskheten»?

Hva skal til for at de definerer noen som «norsk»?

De to problemstillingene henger sammen, men det kommer frem andre dimensjoner ved nasjonsfellesskapet når lærerne forteller meg *hvem* de forstår som «norsk» enn når de forteller meg *hva* de ser på som «norsk». Jeg har dermed valgt å skille problemstillingene fra hverandre og å gi dem egne kapitler.

Gangen videre i oppgaven

I det kommende kapittelet vil jeg presentere teori som er relevant for oppgavens overordnede tema: nasjonalisme og nasjonal identitet. Det samme kapittelet tar for seg teorier om «etnisitet», med en tanke om at «etnisitet» står sentralt i «det norske». Jeg mener det er viktig å se lærernes forståelser ut fra et historisk perspektiv i tillegg til et teoretisk. I kapittel tre gir jeg derfor et overblikk over den norske skolehistoriske nasjonsbyggingsprosessen. Jeg går inn på forskning som tar for seg det nasjonalkulturelle innholdet i allmennsskolens første lesebøker, viser til politiske og diskursive strømninger fra 1884 og opp til i dag, samt at jeg tar en nærmere titt på det nasjonalkulturelle innholdet i de siste gjeldende læreplanene. I kapittel fire følger en oversikt over relevant litteratur, og kapittel fem tar for seg metodiske valg i prosessen. Jeg presenterer så analysen i form av tre ulike kapitler. Det første analysekapittelet tar utgangspunkt i den første problemstillingen og gir en oversikt over tyngdepunkter i lærernes forståelser av «det norske». Det andre analysekapittelet tar

utgangspunkt i den andre problemstillingen og prøver å finne ut hva som er viktigst for det å bli «definert som norsk». Tredje og siste analysekapittel handler om «likhet», da likhet som «det å være lik» er et underliggende tema i veldig mye av det lærerne snakker om. Jeg kommer også inn på likhet som likeverd. Mot slutten av oppgaven vil jeg trekke sammen trådene og se analysen i sammenheng med den norske nasjonsbyggingsprosessen og teoriene til Smith og Anderson. Jeg avrunder med å komme med forslag til videre forskning.

Teorier om det nasjonale og om etnisitet

Med bøkene «National Identity» fra 1995 og «Imagined Communities» fra 1983/2006 regnes Anthony Smith og Benedict Anderson som to av pionerene innenfor nasjonalismeforskningen. Jeg vil gi en redegjørelse av hva Smith og Anderson mener kjennetegner nasjoner, nasjonal identitet og nasjonalisme, hvordan alt dette har oppstått i en historisk kontekst og hvordan det har fått en stort og omfattende appell. Dette kan sette informantenes utsagn og forståelser inn i en større kontekst av institusjonalisert samfunnsliv, og det gir et rammeverk for å forstå hvorfor lærerne tenker som de gjør.

Fokuset i «National Identity» og «Imagined Communities» er relativt likt, men ikke sammenfallende, og Smith og Anderson presenterer tidvis ulike forklaringsmodeller på de samfunnsprosesser de begge beskriver. Om det i noen tilfeller er tydelig at de opererer med ulike teorier, kan divergensen i andre tilfeller forklares med forskjellige definisjoner av de samme, komplekse begreper. Jeg vil i det følgende komme nærmere inn på dette.

Anderson og «Imagined Communities»

Andersons definisjon av nasjoner

Innledningsvis i «Imagined Communities» gjør Anderson det klart hva han mener med bokens tittel. Definisjonen hans av nasjoner har dette begrepet - «forestilte fellesskap» - som utgangspunkt:

[...] it is an imagined political community - and imagined as both inherently limited and sovereign (Anderson 2006: 6).

Videre skriver Anderson at ikke bare nasjoner, men at samtlige samfunn av en viss størrelse, kanskje til og med de minste, kan klassifiseres som imaginære samfunn. Dette forklarer han med at det i alle menneskers bevissthet vil leve forestillinger om de bånd en deler med andre samfunnsmedlemmer. Disse forestillingene kan bero på myter, men Anderson viser at det er innholdet i forestillingene som gjør at samfunn skiller seg fra hverandre, og ikke forestillingenes autentisitet (Anderson 2006: 6). På bakgrunn av Andersons definisjon kan en

si at nasjoner skiller seg fra andre samfunn på følgende områder: De er politiske samfunn som er basert på forestillinger om egne territorielle grenser, som kan fremstå som mer eller mindre naturlige, og de har utgangspunkt i idéer om at hver nasjon ideelt sett skal være fri og ha sitt eget selvstyre (Anderson 2006: 7). Utover dette vil nasjoner være bygd på forestillinger som gjelder mer eksklusivt for hver enkelt av dem. En kan finne fellesnevner som gjelder for alle nasjoner, men nasjoner er også ulike hverandre på mange måter (Anderson 2006).

Nasjoners tilblivelse

Verken Anderson eller de fleste andre av dagens samfunnsvitere og humanister mener at nasjoner er noe som har eksistert i uminnelige tider. For å forstå nasjoner som samfunnsform og som kulturelt fenomen, er det for Anderson viktig å få en forståelse for hvordan nasjonalismen oppstod. Hvordan har de spesielle forestillingene som er karakteristisk både for alle nasjoner under ett og for hver spesifikk nasjon blitt til? Hvordan har disse forestillingene endret seg over tid, og hva er det som gjør at de har fått en så høy legitimitet? I forklaringen av slike spørsmål legger Anderson særlig vekt på betydningen av flere historiske hendelser som oppstod i og interagererte med hverandre over samme tidsrom. Et konkret eksempel på dette, som Anderson vektlegger, er betydningen av «print-capitalism». Anderson skriver i flere sammenhenger hvordan trykkpressen spilte sammen med det kapitalistiske markedet og gjorde det mulig å spre nasjonalismen som tanke over store deler av verden.

I det hele mener Anderson at nasjonalismen er et resultat av, og må forstås i lys av, omfattende kulturelle prosesser, og at bevisste politiske ideologier spiller en underordnet rolle:

What I am proposing is that nationalism has to be understood by aligning it, not with self-consciously held political ideologies, but with the large cultural systems that preceded it, out of which – as well as against which – it came into being (Anderson 2006: 12).

En av de kulturelle prosessene som særlig blir drøftet er hvordan nasjonalismen kunne bli en naturlig kulturell og samfunnsmessig referanseramme, mye på samme måte som religion og kongedømme til da hadde vært. Anderson viser spesielt til hvordan religion og nasjonalisme har grunnleggende felles funksjoner når det kommer til menneskelige åndelige behov og at nasjonalisme derfor kunne bli et egnet alternativ til religiøse verdensbilder. Som Anderson skriver:

[...] in Western Europe the eighteenth century marks not only the dawn of the age of nationalism but the dusk of religious mode of thought. [...] What then was required was a secular transformation of fatality into continuity, contingency into meaning. As we shall see, few things were (are) better suited to this end than an idea of nation (Anderson 2006: 11).

Hvilken form nasjonalismen fikk ulike steder, og hvordan ulike nasjonalstater ble til, må spores tilbake til ganske forskjellige årsaksforklaringer. Anderson mener at de første nasjonale forestillingene oppstod i Europa, og da på bakgrunn av endringer i hvordan språket ble forstått og organisert. Det var ikke vanlig slik det er i dag å knytte ulike språk sammen med spesielle territorielle grupper, og alle språk hadde heller ikke lik status. Latin, gresk og hebraisk var «hellige» språk og overordnet andre skrift- og/eller taleformer. I følge Anderson endret dette seg med ulike oppdagelser og erobringer og i samspill med en «lexicographic revolution», og «print-capitalism». Spiren til nasjonalismen i Europa kom til å gro ut av en ny bevissthet om at ulike områder delte det samme språket, og også med dette at de delte den samme etnisiteten og/eller den samme religionen (Anderson 2006: 70-71, 196).

I Amerika mener Anderson at det artet seg annerledes enn i Europa; at språk aldri var et tema for nasjonalismen der ettersom alle på kontinentet var en miks av ulikt etnisk, kulturelt og språklig opphav. Funksjonærer og pressefolk spilte i følge Anderson den største rollen i å forme et rammeverk for den nye nasjonale bevisstheten i denne delen av verden, samtidig som liberalismen og opplysningstiden var med på å skape gunstige forhold for at den nasjonale bevisstheten skulle slå rot (Anderson 2006: 64-65).

Anderson gjør det klart at et av hans mål med «Imagined Communities» er å gi et mindre eurosentrisk bilde av nasjonalismens og nasjoners fremvekst og betydning enn det som fremgår i andre teoretiske bidrag - deriblandt i «National Identity». Mye av Andersons diskusjon fokuserer på andre land og kontinenter enn de i Europa og med den forståelsen at nasjonalismen ikke bare kan forstås som en europeisk modell som har blitt kopiert i andre deler av verden. Han mener at en slik forståelse må nyanseres og delvis korrigeres.

Smith og «National Identity»

Smiths definisjon av nasjon og nasjonal identitet

Smith opererer med en definisjon av nasjoner tilsvarende Andersons, men han legger til mer konkrete kjennetegn i definisjonen enn hva Anderson gjør. Alle nasjoner, nå og tidligere, kan i følge Smith sies å være eller å inneha:

[...] a named human population sharing a historic territory, common myths and historical memories, a mass, public culture, a common economy and common legal rights and duties for all members (Smith 1991: 14).

Ut fra denne definisjonen kjennetegnes nasjoner - og også nasjonale identiteter - av å være komplekse og multidimensjonale konstruksjoner med flere interrelaterte komponenter: etniske, territorielle, økonomiske og legal-politiske, og de vil bygge på et stort spekter av felles minner, myter og tradisjoner (Smith 1991: 15, 143-144). Smith mener det er viktig å være klar over at nasjonale identiteter både har en politisk side så vel som en kulturell, og at det å bygge opp under en nasjonal identitet er en politisk handling med politiske konsekvenser (Smith 1991: 99). Nasjoner og nasjonale identiteter krever en viss nasjonal-politisk tilhørighet, som definerer grensene til ens politiske ståsteder og standpunkter. Den nasjonale politikken har fått legitimitet både på et regionalt, nasjonalt og globalt plan (Smith 1991: 144). De nasjonale grensene oppleves stort sett som legitime og definerer det handlingsrommet hvor sosialt samvær normalt tar plass. Samtidig viser nasjonale bånd gjerne til den mest inkluderende sosiale enheten av dem alle da disse overskrider sosiale, økonomiske og kulturelle klasser av ulik art. Smith hevder at globale identiteter ikke vil kunne manifestere seg på samme måte som nasjonale identiteter da de mangler mye av den

historien, det grunnfestet og de referansepunktene som skal til for nettopp å bygge opp og opprettholde en identitet (Smith 1991: 145).

Ulikheter, fellestrekk og overlapp mellom nasjoner og andre ideologier og identiteter

Smith mener som Anderson at nasjoner og nasjonalisme er en ny form for samfunnsorden og ideologi og bevegelse, og begge kan slik kategoriseres som konstruktivister. I boken «National Identity» legges det derimot enda større vekt på sammenhengene mellom det som var *før* nasjonene som samfunnsform og det nye som kommer etterpå, enn hva som er tilfelle i «Imagined Communities». Smith diskuterer likheter og ulikheter mellom nasjonalisme og etnisitet og religion, og mellom nasjoner og andre tidligere samfunnskonstruksjoner slik som ulike kongedømmer eller politiske samfunn. Han viser hvordan nasjoner og nasjonalisme er særdeles fleksible konsepter som kan skapes og tilpasses i relasjon til mange ulike former for samfunn og i relasjon til ulike identiteter. Nasjoner, etnisiteter, religioner, kongedømmer og/eller andre samfunnsformer og identiteter kan i stor grad veves sammen med eller overlappe med hverandre, og de kan også styrkes i relasjon til hverandre. Når de forskjellige ideologiene og identitetene kobles til hverandre kan det spilles på nye begrunnelser for deres eksistensgrunnlag. For eksempel vil et nasjonalt rammeverk kunne være med på å opprettholde og styrke et etnisk eller religiøst fellesskap og dette fellesskapets interesser. En kan også argumentere for at en etnisk eller religiøs gruppe «tilhører» et spesifikt territorielt område og må få selvstyret over dette (Smith 1991).

Religion og nasjonalisme

Smith legger særlig vekt på hvordan nasjonalisme kan overlappe med andre samfunnsformer og identiteter, men også Anderson er inne på dette. Begge teoretikerne diskuterer hvordan nasjonalismen kom til å fungere som en ny identitetsløsning når religion etterhvert ikke stod så sterkt i samfunnet og i enkeltindividers identiteter og verdensbilder som tidligere.

Nasjonalismen kunne på lignende måte som religion binde sammen fortid og nåtid, liv og død, og dermed bli en ny og grunnleggende form for identitet når religiøse kulturer og samfunnsformer mistet noe av sitt fotfeste. I følge Smith kunne en se spirer til et sammenbrudd av tidligere religiøse kulturformer fra slutten av middelalderen, og etterhvert kunne en også spore en betydelig søken etter en annen identitetsløsning. Dette var en søken som var lettest å se blandt de intellektuelle men som også andre sosiale strata hadde interesse

av. Det lå ulike modeller og eksempler på kollektive identiteter som kunne tjene det behovsmessige formålet, rotfestet i ulike kulturelle baser. Nasjonalismen var likevel spesiell da den kunne oppfylle behov som er viktig for de fleste: Smith viser i sin diskusjon hvordan nasjonalismen har en vesentlig evne til å sette mennesket inn i en større sammenheng (Smith 1991: 97).

Selv om religion og nasjonalitet, og også etnisitet og nasjonalitet, stammer fra lignende kulturelle klassifikasjonsskjemaer, påpeker Smith at de likevel er forskjellige former for identiteter. Han gir en oppsummering av hva som karakteriserer den nasjonale identitetens- og nasjonalismens funksjoner, og her kan en se både likheter og forskjeller fra de andre nevnte identitetsformene:

Transcending oblivion through posterity; the restoration of collective dignity through an appeal to a golden age; the realization of fraternity through symbols, rites and ceremonies, which bind the living to the dead and fallen of the community: these are the underlying functions of national identity and nationalism in the modern world, and the basic reasons why the latter have proved so durable, protean and resilient through all vicissitudes (Smith 1991: 163).

Her ser en kanskje først og fremst hvordan nasjonale identiteter kan minne om religiøse identiteter. Selv om Smith som Anderson diskuterer hvordan nasjonalismen ble et sekulært alternativ til en religiøs identitet, påpeker Smith at det på samme tid ikke er noe uvanlig med en religiøs nasjonalisme. Nasjonalismen bygger gjerne på allerede kjente religiøse overbevisninger og sanseintrykk for gjennom dette å vinne appell hos en befolkning. Å koble nasjon og religion sammen er enkelt i de tilfellene religiøse samfunn definerer grensene til etniske samfunn (Smith 1991: 49). Nasjoner samler eller forener slik etniske og/eller religiøse samfunn på en ny og politisk basis.

Nasjoners etniske basis

At nasjoner så vel som nasjonalismen er formet rundt etniske samfunn og identiteter, er for Smith vel så viktig å merke seg som de mer eller mindre religiøse aspektene ved nasjonalismen. Han bruker mye av sin diskusjon i «National Identity» på å få frem linjene

mellom forskjellige nasjonale og etniske identiteter, og sitatet som følger samler essensen i dette:

It [nationalism] is rooted in a long history of ethnic ties and sentiments that reach back long before the birth of our modern world, but have been unexpectedly and powerfully revitalized by modern bureaucratic state systems, capitalist class structures and the widespread longing for immortality and dignity in a community of history and destiny in a secular age (Smith 1991: 170).

Smith viser at selv om de fleste nasjonalstater i dag er multietniske, kan det ha mye for seg å studere det etniske grunnlaget som mange nasjonalstater er bygget rundt. Det var nettopp de pre-moderne etniske identitetene som, ifølge Smith, la det mest betydningsfulle grunnlaget for de første nasjonene. De første nasjonene oppstod etter Smiths definisjoner og forståelser i Europa - mye uten å være planlagt. I den vestlige verden var de aller fleste nasjoner oppstått før nasjonalismen, mens nasjonalismen og opprettelsen av de øvrige av verdens nasjoner har gått mer hånd i hånd. Både nasjoner og nasjonalismen var og er avhengig av tidligere motiver, visjoner og idéer, og også store deler av nasjonalismens sosiale og kulturelle side er bygget på tidligere og eksisterende etniske identiteter slik Smith forstår det. Han mener derfor at den etniske «kjernen» til en nasjon kan fortelle en god del om en nasjons form og karakter. Han utdyper:

[...] since ethnies are by definition associated with a given territory, not infrequently a chosen people with a particular sacred land, the presumed boundaries of the nation are largely determined by the myths and memories of the dominant ethnies, which include the foundation charter, the myth of the golden age and the associated territorial claims, or ethnic title-deeds (Smith 1991: 39).

Likheter og forskjeller mellom nasjoner og etnisiteter

Det finnes flere ulike perspektiver på hva som kjennetegner en etnisitet, og uenigheter i hvilken grad det er en fast eller en historisk størrelse. Smith mener at etnisiteter hverken er naturgitte, eller noe som er helt situasjonelt, flyktig og foranderlig: at det å tilhøre en etnisk gruppe bare er et spørsmål om holdninger, oppfatninger og følelser. Han inntar det han

omtaler som en mellomposisjon. For ham er etnisiteter kulturelle kollektiver, og det som danner en etnisitet er myter om opphav og tidligere historiske minner. Det er altså først og fremst *mytene* om avstamming og opprinnelse som er viktig, heller enn den *faktiske* herkomsten til en person eller en gruppe (Smith 1991: 20). Nasjoner kan sees på på en lignende måte. Også nasjoner er samfunn som deler myter og minner. Formeningene om hvor man kommer fra står gjerne sentralt i oppfatningen av «hvem man er», og slik vil ens etnisitet og nasjonalitet kunne være av sentral betydning for identiteten til den enkelte person (Smith 1991: 22, 65-66).

Videre skriver Smith at etnisiteter og nasjoner henviser til noe territorielt, men på litt ulike måter. Smith hevder at nasjoner til forskjell fra etnisiteter er bygget rundt territorielle grenser, mens etnisiteter på sin side tar utgangspunkt i territorielle forestillinger som er mer av en historisk og symbolsk karakter. En etnisk gruppe kan være spredd over store geografiske områder men kan samtidig ha en bevissthet om et felles territorielt opphav som knytter gruppen sammen gjennom ånd og nostalgi. Etniske grupper trenger ikke å bo og leve i «sitt» territorium på samme måte som en borger av en nasjon bør eller må gjøre (Smith 1991: 23, 40). Det er langt fra uvanlig at etniske grupper er spredd over større geografiske områder. De fleste nasjoner består da også av mange ulike etnisiteter, men gjennom en «offisiell» eller institusjonell nasjonalisme er det vanlig å mer eller mindre assimilere etniske minoriteter ettersom en homogenisert befolkning gjerne blir sett på som en forutsetning for en sterk og kompakt nasjon. Denne assimileringslinjen blir ofte understøttet av samfunnets sentrale institusjoner, og utdanningsinstitusjonene spiller en spesielt viktig rolle i dette (Smith 1991: 102). Om nasjonene skal overleve i den moderne verden, mener Smith de er nødt til å gjøre det på to områder: på et sosio-politisk plan og på et kultur-psykologisk. Nasjoner, til forskjell fra stater, bygger mye av sitt eksistensgrunnlag nettopp på sine særegne - eller påståtte særegne - kulturelle verdier (Smith 1991: 69-70).

Etnos og demos

Som jeg har vært inne på, mener Smith at alle nasjoner har politiske og territorielle, og etniske og genealogiske komponenter, men de enkelte nasjoner er gjerne kjennetegnet mer av det ene enn det andre (Smith 1991: 15). Hvilken form for nasjonalisme som har vært og som er dominerende rundt om i verden er varierende, men både Smith og andre mener at vestlige

nasjoner først og fremst er bygget rundt det politiske og territorielle, mens at nasjoner i Øst-Europa og Asia først og fremst er konsentrert rundt den genealogiske dimensjonen.

Norge blir av mange regnet for å være en av de nasjonene som bryter med dette generelle bildet. Selv om Norge i dag i alle henseelser forstås som å tilhøre den vestlige verden, er det mange² som har hevdet at Norge er en nasjon som i større grad er kjennetegnet av etniske og genealogiske elementer heller enn politiske, sivile og territorielle.

Etnisitetsteorier

Om det er tilfelle at etnisiteter og etniske samfunn er den sosiokulturelle og historiske basisen for moderne nasjonalisme, og om det også er slik at det norske nasjonsfellesskapet i stor grad er bygget rundt «etnos»-dimensjoner, kan det være fruktbart å sette seg inn i ytterligere teorier som konsentrerer seg om etnisitet. Det er mulig det vil gi en enda bedre forståelse for «norskheten» og «hva det vil si å være norsk». Mens Andersons og især Smiths teorier om det nasjonale er ment å skape et overordnet rammeverk for studien, er etnisitetsteoriene i større grad blitt brukt for å forstå deler av det empiriske materialet. I det følgende vil jeg derfor ikke gi disse teoriene noen utfyllende redegjørelse, men heller gi et innblikk i hvordan de har vært med på å forme mitt analytiske blikk.

Når jeg har undersøkt etnisitetsdimensjonene i det empiriske materialet, har jeg hatt en tilsvarende forståelse av etnisitet som Smith (1991): at det som danner en etnisitet er myter om opphav og historiske minner. Slik jeg forstår Smith kan disse mytene både være sanne, delvis sanne eller usanne, men om de er sanne vil de gjerne være basert på en forenkling av virkeligheten.

Fredrik Barth (1969), Richard Jenkins (2008) og Lars-Laird Iversen (2012), er andre teoretikere og/eller samfunnsvitere jeg har vært inspirert av. De har en tilsvarende grunnforståelse som Smith for hva som utgjør en etnisitet, men mens Smith er opptatt av etnisiteters rolle for nasjonalismen og for hvordan nasjoner oppstod, er Barth, Jenkins og delvis også Iversen i større grad opptatt av etnisiteter i seg selv. De diskuterer hva en etnisitet

² Vassenden (2011), Seland (2011), Gullestad (2002), m.fl.

er, hvordan etnisiteter oppstår og/eller hvordan de holdes ved like. De mener at etnisitet og etniske grenser er noe som kan ha større eller mindre betydning i et samfunn, alt etter hvordan samfunnet er bygget opp og hvordan man forstår og forholder seg til ulike mennesker og grupper av mennesker.

Barth er kjent for skillet mellom kultur og etnisitet, eller mellom «the cultural stuff» og «the ethnic boundary». I følge han er etnisiteter først og fremst de kategoriene som brukes for selvidentifisering og for å tilskrive en identitet til andre. Ut fra Barths forståelse vil fortellinger om forskjeller mellom etniske kulturer først og fremst kunne belyse kategoriske skiller mellom etnisiteter eller mellom «vi» og «de andre». Når noe kulturelt blir forstått som å «tilhøre» en etnisk gruppe, kan det bidra til å skape avstand til andre etniske grupper. Å feste seg med *hva* det er ved det kulturelle som skaper avstand, mener Barth har mindre betydning. Han forstår det kulturelle innholdet i etnisitetskategoriene som vilkårlig (Barth 1969: 15).

Når jeg har analysert det empiriske materialet har jeg vært bevisst på de kategoriske skillene som gjøres mellom etnisiteter. Å legge merke til disse skillene kan si noe om hvem som blir sett på som «norsk», og hvem som ikke blir sett på som «norsk». I tillegg, og til forskjell fra Barth, mener jeg det *er* fruktbart å bli bevisst på det kulturelle innholdet i etnisitetskategoriene, og særlig i en studie som prøver å få frem noe ved et nasjonsfellesskap. Å utforske det kulturelle innholdet kan bidra til en bredere forståelse både av «etnisitetskategoriene» og av «norskheten». La meg utdype:

På én side kan man få en bedre forståelse for de etniske kategoriene ved å se det etniske innholdet i kategoriene opp mot en historisk kontekst. Om etnisiteter er myter om felles opphav og tidligere historiske minner, slik Smith vil si, og om det norske nasjonsfellesskapet i stor grad har vært bygget på forestillinger om felles kulturelt og etnisk opphav, vil det være naturlig å tro at forståelsen av «det å være etnisk norsk» har sammenheng med de nasjonalhistoriske mytene om kulturell arv som den norske nasjonsbyggingen har basert seg på. Fra et slikt perspektiv er ikke det kulturelle innholdet i de etniske kategoriene helt tilfeldige, men jeg vil si at de i større eller mindre grad er bevisst konstruert og i teorien da også mulig å endre.

Iversen (2012) diskuterer hvordan nasjonale forskjeller kan knyttes dypere eller løsere til etnisitetskategorier, og dermed også hvordan etniske kategorier kan få større eller mindre betydning i et samfunn. Om man forstår en kultur som å være eksklusiv for en etnisk gruppe, vil etnisitetskategoriene ha stor betydning. En kultur vil i følge Iversen lettere bli oppfattet som å tilhøre en etnisk gruppe om kulturen har blitt til på bakgrunn av en historisk arv fra langt tilbake i tid, gjerne i et begrenset geografisk område, og at denne historiske arven forstås som å være verdifull og viktig for «hvem man er i dag». Med dette kan det å bli kjent med innholdet i etnisitetskategoriene gi en bedre forståelse av de etniske grensene og barrierene som Barth er interessert i å utforske. Som jeg vil vise til i det tredje analysekapittelet mener Iversen at en kan endre måten å tenke om kultur på. Gjennom å utforske kulturelt innhold og hvordan kultur forstås og «forhandles», har han kommet frem til strategier for hvordan kulturelle kategorier kan bli mer inkluderende og da også hvordan etnisitet og forestillinger om «etnisk-norskhet» kan få mindre å si.

Poenget til Iversen er ikke at det ikke er forskjeller mellom etniske grupper, men han mener at etnisitetskategorier kan bli viktigere for sosialt liv enn hva som er nødvendig. Jenkins (2008) mener også at dette er tilfelle, men han har et annet utgangspunkt når han forklarer hvordan etnisitetskategorier får betydning. Han henviser til Barth når han skriver at:

Just because the ‘cultural stuff’ is imagined doesn’t mean that it’s imaginary (Jenkins 2008: 127).

Jenkins mener det er viktig å være bevisst på det kulturelle innholdet ettersom forestillingene om etnisitet kan bli virkelige i sine konsekvenser. Forestillingene kan fremtre som mer eller mindre virkelige, og når forestillingene blir levd gjennom kan de bidra til å skape faktiske forskjeller mellom grupper. Forestillingene kan være med på å organisere sosialt liv både på mikro-, meso og makronivå, og reelle kulturelle forskjeller kan skapes.

Den norske skolehistoriske nasjonsbyggingsprosessen. En historisk oppsummering fra 1700-tallet til i dag

Kapittelet som følger er ment å sette mine informanternes forståelser av «det norske» inn i en historisk sammenheng. Gjennom å gi en oversikt over den norske nasjonsbyggingsprosessen slik den blir presentert gjennom utvalgte bidrag, mener jeg det blir lettere å få øye på hva som er «nytt» og «ukjent» og hva som er «gammelt» og «kjent» med informantenes beretninger om «det norske».

Jeg har valgt å legge vekt på tekster som fokuserer på den norske grunnskolen og hvordan nasjonsbyggingsprosessen har blitt realisert her. Skolens form og innhold har blitt sagt å avtegne en større nasjonal ideologi eller et større nasjonalt selvilde, og ettersom jeg har intervjuet mine informanter både i kraft av å være grunnskolelærere og i kraft av å være norske statsborgere, kan det være grunn til å tro at en kan se paralleller mellom de skolehistoriske analysene og de tankene informantene har om «det norske».

Informantene er tett knyttet til den norske skolen som institusjon og må forholde seg til læreplaner og lærebøker hvor nasjonalkulturelle ideer fremmes. De kan med det tenkes å ha internalisert eller reflektert over det nasjonalhistoriske i større grad enn mange andre nordmenn. Om skolens form, mål og innhold stadig er i endring, bygger det samtidig videre på det historiske. Det tidligere nasjonsbyggingsprosjektet har vært med på å definere den norske grunnskolen og bidrar til å forme dagens nasjonale bevissthet for hva som kan utgjøre «det norske». Iversen, som skriver om hvordan en lærer å føle seg som del av en nasjon gjennom grunnskolen, med fokus på hvilken rolle religionsundervisningen spiller i en slik kontekst, er en av flere som påpeker at en forståelse av den norske identiteten vil være mangelfull om en ikke tar i betraktning dens historiske bakgrunn (Iversen 2012: 90).

De siste årene har det kommet flere bidrag som har fokusert på hvordan meningen og innholdet i nasjonale kollektiver endres (Jenkins 2008: 111-112). Dette kapittelet vil mer konkret konsentrere seg om hvordan den nasjonale historiske utviklingen har endret seg på de arenaer som kan knyttes til norske klasserom. Meg bekjent er det ingen studier som retter seg

direkte mot hvordan ulike generasjoner av lærere forstår det norske nasjonsfellesskapet, men det har blitt gjort historiske analyser av læreplaner og undervisningsmateriell som kan gi noen indikatorer på hvordan formidlingen av «det norske» har endret seg i norske klasserom i løpet av de siste 200 - 250 årene. Dag Thorkildsens «Nasjonalitet, identitet og moral» fra 1995 er spesielt relevant i denne sammenhengen. Thorkildsen tar for seg endringer i den norske nasjonshistorien gjennom å analysere grunnskolens lesebøker: Erik Pontoppidans lille katekisme «Fra Sandhed til gudfrygtighed» som ble skrevet i 1737, P. A. Jensens ulike lesebøker, og Nordahl Rolfsens «Lesebok for folkeskolen». Rolfsens lesebok har vært i bruk til utover på 1900-tallet, og i noen skoler til så sent som på 1960-tallet (Thorkildsen 1995).

Utover i etterkrigstiden og frem til i dag har det vært benyttet et langt større differensiert utvalg av lesebøker i den norske skolen. Så vidt jeg vet har det ikke blitt gjort noen systematiske analyser av hvordan «det norske» blir presentert i disse bøkene, og det ville vært svært mange bøker å ta for seg. Skolepolitiske dokumenter har derimot blitt analysert. I «Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme» fra 2003 gir skolehistorikerne Alfred O. Telhaug og Odd A. Mediås en analyse av den norske skolen som nasjonsbyggende institusjon hvor de kommer med en bred forklaring på hvordan skolens styringsfilosofi har endret seg fra 1739 til begynnelsen av 2000-tallet. Deres studie inkluderer også analyser av læreplanverk fra denne perioden. Idunn Seland går gjennom læreplanene fra 1970-2008 i sin avhandling fra 2011: «Tilhørighet, rettighet, likhet. Nasjonal identitet og integrasjon i velferdsstaten gjennom grunnskolen 1970-2008». Seland er opptatt av sosial integrasjon, og analyserer hvordan norske myndigheter har brukt skolepolitikk for å utvikle og befeste et nasjonalt fellesskap mens innvandringen til landet har økt. Mens Telhaug og Mediås kan sies å gjøre rede for innholdet i læreplanene, problematiserer Seland dem i større grad, og da i lys av eksterne problemstillinger. Bidragene gir på hver sin måte verdifulle innsikter i hvordan «det norske» fremtrer i de skolepolitiske dokumentene de senere tiår.

I forbindelse med utvelgelse av informanter for denne studien, har jeg sett på dagens læreplaner i fagene norsk, RLE, samfunnfag og kroppsøving fra barnetrinnene til videregående trinn. I og med at jeg endte opp med å intervjuer norsk og RLE-lærere som underviser på 9. trinn, vil jeg avrunde kapittelet med å presentere kompetansemålene for 10.

trinn i disse to fagene, med fokus på hvordan «det norske» blir tematisert og i hvilken grad det nasjonalkulturelle vektlegges.

Det pietistiske tankegods

Allmueskolene er de første skolene i Norge som rettes mot den store allmenningen. I tiden hvor de første allmueskolene ble etablert, år 1739 og fremover, var pietismen den dominerende samfunnsideologien i Norge. Den lille katekismen «Fra Sandhed til gudfrygtighed» var den første utbredte leseboken i norsk skole. Boken er skrevet av den danske teologen Erik Pontoppidan, og den var i følge Thorkildsen gjennomsyret av det pietistiske tankegodset. Pietismen som teologisk, religiøs og pedagogisk retning kan sies å være kjennetegnet av gudfryktighet med fokus på den enkelte persons livsførsel, og allmennskolene var skoler hvor moral heller enn lære stod i sentrum: skoler som i første rekke var ment å gi barna oppdragelse og å forberede dem til konfirmasjonen. Skolen hadde ikke som mål å bygge opp en nasjonal identitet i befolkningen, men å skape lydige og ydmyke borgere og bidra til å opprettholde øvrighetshierarkiet og dermed også unionen med Danmark. Lydighet til Gud var synonymt med lydighet til øvrigheten, og pietismen fungerte slik som et reguleringsmiddel for statsmakten (Thorkildsen 1995: 39, 108).

Nasjonalisme som samfunnsorganiserende ideologi

P. A. Jensens «Læsebog for folkeskolen og folkehjemmet»

Fra 1739 og utover på 1800-tallet skjedde det mange ideologiske endringer i det norske samfunnet. Thorkildsen skriver hvordan nasjonalismen kom til å erstatte religionen både som kosmologi og som samfunnsgrunnlag (Thorkildsen 1995: 109), mens Telhaug og Mediås viser til hvordan demokratiske tanker var med på å skape nye skolelover og en ny organisering av skolen. Folkeopplysning kom av mange til å bli sett på som en forutsetning for et velfungerende demokrati (Telhaug og Mediås 2003: 54-55, 59, 68-78). Den lille katekismen tjente ikke mange av de funksjoner som skolene etterhvert var ment å skulle ha.

Presten og forfatteren P. A. Jensen skrev den leseboken som i størst grad kom til å erstatte Pontoppidands katekisme «Læsebog for folkeskolen og folkehjemmet» ble utgitt i 1863 og var i allmenn bruk rundt år 1880 (Thorkildsen 1995: 46-53). Thorkildsen mener at den

nasjonalkulturelle ideologien er tydelig tilstede i denne leseboken. Den har et fokus på folket og folkelighet, og den opererer med både et statsborgerlig, et kulturelt og et etnisk nasjonsbegrep. Det statsborgerlige nasjonsbegrepet tar utgangspunkt i grunnloven og i demokratiet, mens det kulturelle og etniske tar utgangspunkt i naturen, folkekulturen, avstamningen, slektskapet og hjemlandet. Thorkildsen hevder at det å omtale nasjonen som «hjemlandet» ikke hadde vært vanlig før Jensens lesebok, men at en romantisk forståelse av hjemmet nå kom til å bli et nytt og sentralt symbol for det nasjonale. Stand som sosial og religiøs kategori skiftes også ut med hjem. Dette betyr ikke at P. A. Jensen ønsket økt sosial mobilitet. Han ville som Pontoppidan at mange av de hierarkiske strukturene i samfunnet skulle bli opprettholdt. Lydighet til hjemmet blir synonymt med lydighet til nasjonen. På samme måte blir det kristne hjemmet fremstilt som det sentrale grunnlaget for det kristne statsstyret (Thorkildsen 1995: 111).

Thorkildsen understreker hvordan P. A. Jensen prøvde å nå frem til leserne gjennom bruk av sanseapparatet. Ikke bare benyttet han bilder og symboler; hjemland som et symbol for en kjær nasjon, og det kristne og lydige hjemmet som bilde på et større og velfungerende samfunn, men han appellerte også til barna gjennom melodier og et større spekter av emosjoner. Sang ble benyttet som middel for å vekke følelser omkring fedrelandet og til å fortolke naturen og den nasjonale historien (Thorkildsen 1995: 54, 113). Telhaug og Mediås skriver at det i leseboken ble brukt mye plass på den norske historien og den norrønne arven fra middelalderen, norsk litteratur slik som eksempelvis barnelitteratur, norske eventyr og sagn. Det overordnede mål var å vekke kjærligheten til fedrelandet og å gi den enkelte en identitet hvor fedrelandskjærligheten var den overordnede verdien (Telhaug og Mediås 2003: 66).

I tillegg til at P. A. Jensen ønsket å skape en norsk identitet gjennom å knytte bestemte materielle og kulturelle assosiasjoner til «norskheten», slik som landets natur, samt en spesifikk historie og litteratur, skriver Thorkildsen at den nasjonale gjenfødselen skulle skje gjennom et klart moralsk innhold: arbeidsomhet, lydighet, nøysomhet, gudsfrykt, enkelthet, måtehold, utholdenhet, frihet, tapperhet og forsvarsvilje. Alt dette trer frem som sentrale dyder i P. A. Jensens lesebok; dyder som ikke er veldig forskjellige fra de sentrale dydene i pietismens tid og i Pontoppidans katekisme. Samtidig finner en flere skiller mellom Jensens

og Pontoppidans lesebøker. I *Læsebog for folkeskolen og folkehjemmet* blir den nyttige borger sett på som viktigere enn den kristne borger, og Gud fremstilles som nær og omsorgsfull heller enn dømmende og straffende. I *Læsebog for folkeskolen og folkehjemmet* får det kristelige også en nasjonal innpakning: den nasjonale historie blir en slags frelseshistorie, det nasjonale folk et slags Guds folk, og nasjonen blir en sekularisert utgave av Guds rike (Thorkildsen 1995: 111, 113).

P. A. Jensens lesebok var ikke bare populær. Den vekket også kritikk. Dette spesielt hos flere av dem som mente at landsmålet burde ha mye å si for definisjonen av «det norske» og som opplevde at *Læsebog for folkeskolen og folkehjemmet* la for liten vekt på det norske landsmålet (Thorkildsen 1995: 80). Andre alternative lesebøker ble utgitt, men de fleste i beskjedent opplag. Det var de nye skolelovene av 1889 som skulle markere slutten for leseboken til P. A. Jensen. Hovedgrunnene til dette var ikke behovet for å gi landsmålet en større plass i skolen, men først og fremst at folkeskolen nå opphørte å være kirkeskole og at målet med skolen ikke lengre var å gi opplæring til konfirmasjonen. Det var fortsatt et overordnet målsetning å gi kristelig oppdragelse, men Thorkildsen hevder at det ble minst like viktig å gi elevene en allmenndannelse som skulle være felles for alle samfunnets medlemmer. Det politiske målet for skolen ble i større grad å gi kunnskap om landets historie, natur, samfunnsforhold og borgerlige og økonomiske forhold, og å lære elevene å bli aktive, kreative og nyttige deltakere i samfunnet (Thorkildsen 1995: 82-83).

Nordahl Rolfsens «Læsebog for folkeskolen»

Venstremannen Nordahl Rolfsen var nestemann etter P. A. Jensen som fikk mulighet til å gi ut en lesebok i større opplag. Første del av *Læsebog for folkeskolen* kom i 1892, mens de fire andre delene kom ut i løpet av de neste tre årene. Boken har blitt revidert flere ganger frem til 1926, og vært i bruk til utover på 1960-tallet (Thorkildsen 1995: 82).

Ifølge Thorkildsen og Telhaug og Mediås var det viktig for Rolfsen å se barnas perspektiv når han skulle finne måter å legge frem fagstoffet på. Første delen av Rolfsens leseverk var ment som en innledning bestående av små vers, dikt, salmer, barneeventyr, barnefortellinger og moralske fortellinger (Thorkildsen 1995: 84). Denne delen skulle være tuftet på barnas egen forestillingsverden, samtidig som den skulle inneholde et nasjonalt program. Del to til fem av

Læsebog for folkeskolen var ment å være en videreføring av den første delen, men å i tillegg ha fokus på belærende og etisk oppdragende stoff, litteratur og kultur. Rolfsens lesebok skulle i første rekke konsentrere seg om det litterære, og den skiller seg fra tidligere lesebøker i at over halvparten av boken fokuserer på norske klassiske verk og tekster fra samtidens forfattere fra Rolfsens tid. Et litterært landskap som dette kom til å konstituere noe nytt for hva som ble forstått som det nasjonalt særegne. Norske litterære tekster hadde ikke blitt knyttet opp til «det norske», til det nasjonale, slik de kom til å bli i etterkant av lesebokens utgivelse. Ikke bare tekstene men også forfatterene bak kom til å stå frem som symboler på «norskheten» (Thorkildsen 1995:88).

Også på andre plan utvidet Rolfsen perspektivene på hva som skulle bli forstått som «det norske». Feiringen av 17. mai var et relativt nytt rituale da Rolfsens lesebok ble utgitt, men i leseboken blir denne symbolske markeringen det ypperste eksempelet på det nasjonale (Thorkildsen 1995: 117). Gjennom vektleggingen av det etniske nasjonsbegrepet kom også språket til å bli en sterk nasjonal markør, men hverken riksmålet eller landsmålet seiret i Rolfsen sin lesebok. Rolfsen var tilhenger av det som ble omtalt som «samnorsk»; et norsk språk som var basert på talespråket og som hverken representerte en romantisk oppvekking av en historisk arv eller en konservering av det «dannede språket» som var sterkt påvirket av dansk (Thorkildsen 1995: 102). For øvrig inkluderte Rolfsens nasjonsbyggingsprosjekt en vektlegging av natur, friluftsliv, idrett og Kyst-Norge. Telhaug og Mediås skriver at Fridtjof Nansen ble den store norske helten og at polarferder og skiløping da også kom til å bli knyttet til den nasjonale bevisstheten. I motsetning til det nasjonale ble det i liten grad fokusert på det lokale og det internasjonale (Telhaug og Mediås 2003: 67).

Rolfsen ønsket ikke å skape en nasjonal bevissthet utelukkende gjennom bestemte nasjonale symboler, men han ville også samle alle nasjonens innbyggere rundt verdier, normer og adferdsmønstre. Han ville bygge broer mellom det som kan forstås som en relativt differensiert befolkning, og dette gjennom en bestemt nasjonalkarakter. For å være norsk var det ikke nok å bare bo i landet. Man måtte føle en nasjonal tilhørighet eller en nasjonal identitet (Thorkildsen 1995: 116). Thorkildsen utdyper:

En felles moralsk bevissthet med felles idealer ble avgjørende når mennesker fra så forskjellige steder som fiskevær på Finnmarkskysten, jordbruksbygder på det indre Østland, sjøfartsbyer på Vestlandet, industristeder langs Oslofjorden skulle oppleve seg selv og hverandre som ett folk og det vekslende og mangeslunge landet som det felles fedreland, som en nasjon (Thorkildsen 1995: 108).

Romantiske verdier knyttet til hjemmet og det protestantiske ethos med vekt på arbeidsomhet, flittighet, nøysomhet og enkeltet var en moralsk bevissthet som allerede var kjent i P. A. Jensens lesebok. I tillegg ønsket Rolfsen også å utvide den moralske bevissthet til å omfatte:

[...] naturen og folkekulturen, liberale verdier som opplysning, frihet, likhet og folkestyre, og nasjonale verdier som patriotisme, forsvarsvilje, solidaritet og selvstendighet (Thorkildsen 1995: 108).

Disse verdiene utgjorde det Rolfsen ønsket skulle konstituerte det nasjonale fellesskapet, men det bildet han allerede hadde av nasjonen og dens medlemmer var ikke bare rosenrødt. I *Læsebog for folkeskolen* blir råhet, fordommer, selvskryt, trangen til å stenge omverdenen ute, selvtilfredshet og en manglende sans for opplysningens og kunstens betydning forstått som å være allerede betegnende trekk i den nasjonale befolkningen (Thorkildsen 1995: 116).

Rolfsen ønsket ikke bare å utvikle bånd mellom menneskene som levde i datidens samtid, men også mellom de levende og de døde og mellom fortiden og nåtiden. Thorkildsen viser hvordan Rolfsen skapte en tankegang om at nasjonen Norge også hadde levd i forfedrenes bevissthet, og at mennesker som levde tidligere hadde bidratt til å skape og utvikle nasjonen gjennom fedrelandskjærlighet, tapperhet og offervilje. Med dette skulle en være sine forfedre takknemlig for sitt livsgrunnlag, og selv ha vilje til å ofre hele eller deler av sitt liv for dem en ble forstått som å ha nasjonale «slektskapsbånd» til og for nasjonens interesser. Rolfsen legger med andre ord vekt på en individuell forpliktelse eller lydighet til nasjonen som blir begrunnet historisk, etnisk og emosjonelt (Thorkildsen 1995: 86, 104, 115-116).

Fra parlamentarismen til etterkrigstiden

Med innføringen av parlamentarismen i 1884 kan nasjonalismen i tillegg til demokratiet sies å bli enda mer toneangivende i det norske samfunnet. Denne perioden og fremover mot mellomkrigstiden blir gjerne omtalt som «Venstrestaten» (Telhaug og Mediås 2003). Fra 1935 overtar Arbeiderpartiet den politiske makten, og den sosialdemokratiske modellen vinner terreng. Arbeidet mot utjevning av økonomiske og sosiale ulikheter blir satt på dagsorden i enda større grad enn under «Venstrestaten», og dette er noe som også gir utslag i skolesektoren med krav på lik utdanning til alle, også på de høyere utdanningsnivå. «Fornuft» og «vitenskap» blir i følge Telhaug og Mediås to sentrale stikkord både i politikken og i samfunnsutviklingen, og flere begynner å betrakte religionen som et utsalg av uvitenhet og fordommer (Telhaug og Mediås 2003: 125). Religionen kommer like fullt til å fortsette å ha en plass i skolen. I etterkrigstiden kan en se dette i *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (1960) og i folkekomitéens innstilling. I innstillingen står det:

Komiteen går her for det første ut fra at det er noe så nær allmenn semje i vårt land om at folkeskolen må tuftes på undervisning på dei grunnleggjande tradisjonane i vår kultur: kristen tru og moral, dei demokratiske ideane og vitenskapleg tenkjemåte og metode, og at den må hjelpe til å styrkje dette kulturgrunnlaget» (Sirevåg og Østvold i Telhaug og Mediås 2003: 165).

Her ser en også hvordan demokrati og vitenskap får en uttalt plass i kulturgrunnlaget, og i etterkrigstiden er det nettopp det som kan omtales som vestlige og overnasjonale verdier som er mest fremtredende i den politiske diskursen. Skolen forstås nå som pliktig til å legge vekt på demokratiet, og demokratiske verdier og egenskaper som ansvarsfølelse, respekt for hverandre, toleranse og samarbeidsevne. Telhaug og Mediås skriver at skolen for første gang fikk i oppgave å øve direkte politisk påvirkning på elevene (Telhaug og Mediås 2003: 165). Nasjonalismen tones ned etter krigens erfaringer, men ved siden av en lokal og global dimensjon er den nasjonale dimensjonen forstatt tilstede i læreplanene. I det hele får læreplanene en bredere pedagogisk, kulturell og ideologisk overbygning (Telhaug og Mediås 2003: 138-139, 165-165). Skolen kommer som i mellomkrigstiden til å fungere som en arena for sosial integrasjon og utjevning, og velferdsstaten blir etter krigen «en sikker og

selvfølgelig ramme omkring de nasjonale velferdssystemene» (Telhaug og Mediås 2003: 139).

Venstreradikalismens gyldne år

Under venstreradikalismen i Norge, en periode som Telhaug og Mediås knytter til årene 1965-1986, blir individualpsykologien fortrenget av sosiologiske spørsmål. Telhaug og Mediås mener det først og fremst er maktspørsmål som kommer på agendaen og at tiden kan karakteriseres som antiautoritær. Dette udypes med at mange begynner å se på Norge som et land preget av undertrykkelse, og at det i denne konteksten blir viktig å gi flere samfunnsgrupper en plass i offentligheten og/eller større makt og innflytelse. Kvinner og samer er eksempler på grupper som blir hørt og tatt på alvor mer enn tidligere. Det blir en større oppmerksomhet og respekt for mangfoldet og variasjonene i samfunnet. Likeverd kommer mer i fokus, og også andre type saker slik som miljø og ressurser. Telhaug og Mediås skriver også at det blir viktigere å tenke på hvilket samfunn en lever i og hvem en er, enn å arbeide effektivt og ureflektert innenfor det gitte samfunnets rammer (Telhaug og Mediås 2003: 205-212).

De venstreradikale ideologiene og den kritiske samfunnsdiskursen setter også sitt preg på normalplanene av 1967 og 1974. I analysen av disse skolepolitiske dokumentene viser Telhaug og Mediås hvordan skolen kritiseres som nasjonsbyggende institusjon, og de skriver at det særlig er skolens fokus på nasjonalistisk tenkning som legges under lupen. I Mønsterplanen av 1974 mener de at det advares mot et historiefag som leder til «sjåvinisme og nasjonal trangsynthet», og at det blir sett på som viktig å vise at norsk historie også har hatt sine skyggesider. De viser til hvordan fremstillingen av sagatidens brutale virkelighet kommer mer frem og i mindre grad blir romantisert, samtidig som hvordan det nasjonale perspektivet beskjæres til fordel for den lokale- og den globale dimensjonen og sammenhengen mellom det nasjonale og det globale. Telhaug og Mediås mener også at aktørene bak normalplanen prøver å bøte på det som oppfattes som en tidligere eurosentrisk og «vestlig» vinkling av det «globale» stoffet. En større livssyns- og verdipluralisme skulle få plass i skolen. Det eksemplifiseres hvordan dette avtegnes i planen. I norskfaget blir det lagt mer vekt på individuelle opplevelser av litteraturen, og et langt større spenn av pensum kommer inn i faget. Det blir i mindre grad tegnet opp et skille mellom «verdifull» og «mindre verdifull»

litteratur, og ved siden av «de store klassikerne» brukes det tid på reklame, avistekster, sang- og poptekster, tegneserier, barne- og ungdomslitteratur, film, fjernsyn og massemedienes billedverden. I religionsfaget skulle andre religioner og livssyn enn kristendommen få plass, men i følge Telhaug og Mediås hadde dette også bakgrunn i at befolkningen slutter mindre opp om kristendommen enn tidligere (Telhaug og Mediås 2003: 219-228).

Den nye liberalismens tiår

Den nye liberalismens tiår fra 1981 og utover på 2000-tallet, kan beskrives som individualistisk, konservativ og markedsliberalistisk, men mens de fleste land i stor grad farges av det nyliberalistiske klimaet, kan de skandinaviske landene, og særlig Norge sees som et særtilfelle. Telhaug og Mediås skriver at de skiftende regjeringene i Norge har holdt fast ved likhet, likeverd, utjevning og fellesskapsverdier som bærebjelker i det norske samfunnet. Dette er en politikk som omtales som en «både- og politikk»: Sosialdemokratiske verdier og en stadig ekspanderende statlig paternalisme suppleres med krav om økonomisk vekst og produktivitet (Telhaug og Mediås 2003: 300-303).

Mye av det samme mønsteret mener Telhaug og Mediås å finne i skolepolitikken. Norsk skole kan ikke fra 1980-tallet av bare karakteriseres som liberalistisk og som opptatt av makroøkonomiske mål, men må også sees ut fra et fokus på omsorg. Dette omsorgsmotivet eksemplifiseres gjennom utbyggingen av spesialundervisningen og en egen rådgivningstjeneste. Telhaug og Mediås skriver at omsorgsmotiver ble delegert fra den norske stat som ønsket å opptre «som den store far som tar samfunnsmedlemmene under sin beskyttelse» (Telhaug og Mediås 2003: 331, 332).

Mens nyliberalistiske ideologier bare har fått delvis fotfeste i den norske politikken, samt i skolepolitikken mer spesifikt, er det mulig ideologene befestet seg på andre områder. Margaret Mead, Herbert Marcuse og Thomas Ziehe, slik de blir referert til av Telhaug og Mediås, hevder at elevene endret seg som følge av de nye ideologiene. Forbrukssfærens fokus på lyster kom til å påvirke de yngre spesielt, og de ble ledet til å søke umiddelbar behovstilfredsstillelse. Vennskap, glede, likhet, demokrati, autonomi, nytelse, spenning, avveksling, kreativitet, spontanitet og selvrealisering er andre stikkord som de mener kan sies å kjennetegne yngre generasjoner i det moderne samfunnet, men også i noen grad de eldre.

Ett trekk ved tiden var også at de eldre ble mer påvirket av de yngre enn omvendt (Mead, Marcuse og Ziehe i Telhaug og Mediås 2003: 280-281).

Det nye nasjonalkulturelle fokuset i skolen

Fra 1987, og spesielt fra 1993 av, skulle de norske elevene først og fremst formes på bakgrunn av et felles nasjonalt kunnskapsgrunnlag. Telhaug og Mediås hevder at det i de politiske programmene og mønsterplanene kreves at skolen skal formidle «nasjonens felles kulturarv» og «nasjonale kulturtradisjoner» (Telhaug og Mediås 2003: 334). I Læreplanen av 1993, som Gudmund Hernes har stor innflytelse på, blir kultur og identitet gjort til et hovedanliggende. Det meste av planen farges av vekten på en nasjonal identitet og på «det felles, grunnleggende og brede verdi-, kultur- og kunnskapsgrunnlaget» som Hernes mener kjennetegner «det norske folk» (Telhaug og Mediås 2003: 334-335). Nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer blir tett knyttet til folkets identitet. Det store hovedmålet med skolen blir i *Læreplanen av 1993* uttrykt som følger:

Og når omstillingene er store og endringene raske, blir det mer maktpåliggende å markere historisk forankring, nasjonal egenart og lokal variasjon for å befeste identitet - for å bevare miljøer med bredde og styrke. God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn (KUF a.a. 1996, s. 39, i Telhaug og Mediås 2003: 335).

I tillegg til hovedmålet, mener Telhaug og Mediås at *Læreplanen av 1993* inneholder fire hovedperspektiver: 1) Et historisk perspektiv med vekt på nasjonal arv, 2) en utviklingsoptimisme som blir knyttet opp til teknologien, 3), et vern og en omsorg for naturen og det felles livsmiljøet, og 4) en ivaretagelse av verdiformidling, kultur og kunnskapstilegnelse (Telhaug og Mediås 2003: 337-339).

En ivaretagelse av verdiformidling, kultur og kunnskapstilegnelse innebærer først og fremst at elevene skal bli fortrolige med hovedstrømmene og felleselementene i norsk kultur, men de skal også bli kjent med en lokal og en internasjonal kunnskapskultur. Det hevdes at kulturformidlingen har utgangspunkt i forståelsen av at alle mennesker definerer verden ut fra

sitt ståsted; et ståsted som er farget av tid og rom, og som har utgangspunkt i et kulturelt fundament som deles av et større kollektiv. Målet med det lokale og det internasjonale blikket er ikke å bygge ned kulturelle skillelinjer på tvers av land, religioner og etnisiteter, men å forstå og å bli kjent med noen uttalte forskjeller for slik å fremme toleranse og respekt. Det nasjonale fokuset er derimot rettet mot å finne likheter og fellestrekk (Telhaug og Mediås 2003: 338, 339).

Gudmund Hernes ønsket å ytterligere befestet et felles kunnskaps-, kultur-, og verdigrunnlag innad i Norge, og han foreslo å bygge ut skolen til en 10-årig grunnskole. Han ville også å gi alle elevene rett på 3-årig videregående utdanning. Begge deler fikk gjennomslag. Med ekstra skoleår ble det behov for nye skolepolitiske dokumenter, men skolens kulturelle innhold ble ikke forandret i stor grad. *Læreplanen av 1993* kom fortsatt til å stå som en innledende og generell del etter de nye strukturelle endringene (Seland 1995: 105, ³). Formålet med den generelle delen beskrives av Kunnskapsdepartementet som følger:

Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet 21.12.2011⁴).

Læreplanen av 1993 er også rammedokument for læreplanen som blir brukt i dag. Ved siden av den generelle delen består læreplanene av en forskrift som omhandler kompetansemål for hvert enkelt fag: *Læreplan av 2006* ble utarbeidet på bakgrunn av Kunnskapsløftet⁵, og avløste *Læreplanen av 1997*⁶. I *Læreplanen av 2006* blir enhetsskolen erstattet med ordet

³ Utdanningsdirektoratet 21.12.2011, hentet 20.07.2013 <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

⁴ Utdanningsdirektoratet 21.12.2011, hentet 20.07.2013 <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

⁵ Kunnskapsløftet er en reform som endret skolens innhold, struktur og organisering. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>

⁶ *Læreplanen av 1997* la vekt på et felles kunnskaps- og kulturgrunnlag, samtidig som den tok høyde for en tilpasning til lokal egenart og til forskjeller mellom elevene (Telhaug og Mediås 2003: 342)

«fellesskolen» (Seland 2011: 106). Seland antyder at dette kan sees i sammenheng med den endrede fremstillingen av likhet og likestilling. Om denne endringen skriver hun:

Særkapitlene og avsnittene om likestilling og språklige minoriteter er borte. I L06 er det kun individer som likestilles, og omtale av gruppenivået er så godt som fraværende (Seland 2011: 106).

Begrepet «likeverd» har her overlevd mer eller mindre i samme betydning som i skolepolitikken fra en tidlig venstreradikal periode rundt 1970 og inn i årene etter tusenårsskiftet. Det er interessant at venstreradikalismen og nyliberalismen deler et syn på individet som står i så sterk kontrast til den sosialdemokratiske perioden i norsk politikk (Seland 2011: 107).

Fellesskolen skal være en skole som er felles for alle, men hvor målet i mindre grad er å skape enhet. Med det sosialdemokratiske synet på individet henviser Seland nettopp til enhetsfokuseringen, mens hun mener at vektleggingen av det enkelte individ og individualisering er mer typisk for venstreradikalismen, for liberalismen, og nå også for den nye Læreplanen av 2006.

Også andre endringer i Læreplanen av 2006 peker vekk fra den sosialdemokratiske enhetstankegangen som i følge Seland er spesielt fremtredende i Læreplanen av 1993. I sistnevnte læreplan blir felles referanserammer gjort til en forutsetning for demokrati og deltakelse, mens i den nye læreplanen blir demokratiske ferdigheter heller presentert som verktøy for å kunne fungere på en velfungerende måte i et flerkulturelt samfunn (Seland 2011: 127-128).

Med disse endringene tatt i betraktning konkluderer Seland likevel med at det kulturelle verdigrunnlaget i skolen har stått sterkt i hele det tidsrommet hun har analysert skolepolitiske dokumenter fra: årene 1970-2008 (Seland 2011: 133-134). Det politiske flertallet har også i følge Telhaug og Mediås støttet opp under og forsvart det kulturelle og det nasjonale fellesskapet, og betraktet grunnskolen som en institusjon for kulturell integrasjon av befolkningen (Telhaug og Mediås 1995: 346, 350). Noen grupper har samtidig fått større kulturell valgfrihet som går ut over en felles norsk integrasjon. Samene fikk fra 1974

særskilte rettigheter i tillegg til de sosiale rettighetene alle elevene hadde i skolen. Dette gjennom en ny anerkjennelse som egen etnisk gruppe med et eget og verdifullt kulturgrunnlag. De religiøse minoritetene kan også sies å ha fått et større religiøst og kulturelt spillerom med revisjonen av formålsparagrafen i 2008; en revisjon som ble gjort i kjølevannet av kritikken fra FNs menneskerettighetskomité (Seland 2011: 129).

Religion, Livssyn og Etikk - problematiseringer av faget og dagens læreplan

Kritikken fra FNs menneskerettighetskomité var rettet mot RLE-faget i den norske skolen. Begrunnelsen var at faget brøt med menneskerettighetene om tanke-, samvittighets-, og religionsfrihet og om foreldrenes rett til å bestemme barnas livssyn (Telhaug og Mediås 2003: 348). Selv om RLE var det første religionsfaget i den norske skolen som prøvde å møte og omstille seg etter det økende religions- og livssynsmangfoldet, ble faget likevel utsatt for massiv kritikk for å skulle representere et felles kulturgrunnlag for hele befolkningen. Det ble sagt at kristendommen ble formidlet som religionen med stor R, og at de andre religioner og livssyn ble presentert ut fra et kristent eller norsk perspektiv (Telhaug og Mediås 2003: 348).

RLE-faget har også blitt sagt å representere flere problematikker som kan knyttes til det en kan se på som en kulturell frisetting på den ene siden og som en kulturell integrasjon på den andre. I Eystein Gullbekks hovedfagsoppgave «Med identitet på timeplanen: læreres arbeid med grunnskolefaget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering» fra år 2000, drøfter han hvordan faget og de tilhørende læreplaner formidler en uuttalt og en uforenlig spenning mellom det å fremelske de forskjeller og det særpreget som representerer hvert enkelt individ, og det å bygge opp under en kultur som skal være felles for og samle hele det nasjonale fellesskapet. Telhaug og Mediås hevder at dette er et spenningsfelt som også strekker seg ut over RLE-faget og som kjennetegner mye av den norske skolepolitiske linjen (Telhaug og Mediås 2003: 316, 343, 344). Ved å gå gjennom læreplanene i norsk og RLE, finner jeg spenningsfeltet i dem begge. I det følgende vil dette komme frem, i tillegg til at jeg vil vise hvordan det nasjonalkulturelle blir presentert i læreplanene.

Dagens læreplan i RLE

Formål med faget

I den innledende delen av Læreplan i Religion, Livssyn og Etikk blir fagets mål og rammeverk presentert og begrunnet. Det står at kristendommen skal ha den kvantitativt største andelen av lærestoffet ettersom kristendommen forstås som å ha en sentral plass i norsk arv og kultur, men også i europeisk kultur: «Kristen tro og tradisjon har gjennom århundrer preget europeisk og norsk kultur»⁷. Ved siden av kristendommen sees også humanismen som betydningsfull for den norske kulturarven: «Samtidig har humanistiske verditradisjoner gitt kulturarven et videre tilfang»⁸.

Det første konkrete målet som står skrevet i læreplanen, er at faget skal bidra til «felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer, bidra til ny innsikt og gi rom for dialog tilpasset de ulike alderstrinn». På samme tid som faget skal være med på å skape felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer, står det at det skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, at det skal stimulere til allsidig dannelse, og bidra til dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger av tros og livssynsspørsmål. Dette er formuleringer som kan illustrere den spenningen i RLE-faget som Gullbekk problematiserer: kulturell frisetting på den ene siden og kulturell integrasjon på den andre. Disse spenningene blir ikke diskutert i planen. Konkrete eksempler på hva formuleringene bør innebære blir derimot lagt frem: «respekt for religiøse verdier, menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag». Samtidig blir det understreket at undervisningen skal være upartisk og objektiv, kritisk og pluralistisk⁹.

Kompetansemål etter 10. trinn

Under kompetansemål etter 10. årstrinn står det punktvis mål under ulike overskrifter. Under overskriften «Kristendom» står det fem tilsvarende mål som de som er formulert under «Jødedom», «Islam», «Hinduisme» og «Buddisme», men noen av disse målene er mer omfattende og detaljerte. Ytterligere syv mål er også lagt til. De målene som står eksklusivt

⁷ Udir.no. RLE-faget. Formål med faget. Hentet 21.07.2013. <http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Formaal/>

⁸ Udir.no. RLE-faget. Formål med faget. Hentet 21.07.2013. <http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Formaal/>

⁹ RLE-faget. Formål med faget. Hentet 21.07.2013. <http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Formaal/>

under «Kristendom» viser både til Bibelens skrifter og ulike forståelser av Bibelen, til ulike kristelige tros- og kirkesamfunn og til hvilken stilling de har i Norge og i verden, og til kristendommen som kulturarv. De målene som viser til kulturarven er formulert som følger: «gjøre rede for viktige hendelser i kristendommens historie fra reformasjonen til vår tid i Norge og i verden og for kristendommens stilling i dag», samt «drøfte kristendommens betydning for kultur og samfunnsliv».

Ved siden av «de store religionene» er det også formulert kompetansemål under overskriftene «Religiøs mangfold», «Livssyn» og «Filosofi og etikk». Enkelte av kompetansemålene under «Filosofi og etikk» er kanskje de mest interessante sett i lys av denne oppgavens tema om «det norske». Her står det blandt annet at «eleven skal kunne drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter, likveverd og likestilling, blant annet ved å ta utgangspunkt i kjente forbilder», og «drøfte verdivalg og aktuelle temaer i samfunnet lokalt og globalt: sosialt og økologisk ansvar, teknologiske utfordringer, fredsarbeid og demokrati»¹⁰.

Dagens læreplan i norsk

Formål med faget

I den første linjen under «formål med faget» står det at «Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling». Like under vises det til norskfagets relevans for kulturell, demokratisk, og yrkesmessig samfunnsdeltakelse, før de ulike målene som først nevnes blir utdypet:

Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom hele grunnsopplæringen er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring. Norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk og kultur i et historisk og nasjonalt perspektiv kan gi elevene innsikt i og forståelse for det samfunnet de er en del av. Internasjonale perspektiver i

¹⁰ RLE-faget. Kompetansemål etter 10-årstrinn. Hentet 21.07.2013. <http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1654775316>

norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer¹¹.

Videre i planen vises det til det språklige mangfoldet i Norge, det norske språket omtales som «en levende tradisjon» og det blir redegjort for fagets fokus på både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster. Med det norske språk som «en levende tradisjon» forstås språket som dynamisk, og at det i tiden fremover vil utvikle seg på bakgrunn av en nasjonal arv, et språklig mangfold innad i landet og gjennom «impulser utenfra». Det spesifiseres at elevene skal oppmuntres til å bli aktive bidragsytere i den språklige utviklingen¹².

Hovedområder og grunnleggende ferdigheter i faget

Om det står at norskfagets mål også er å bidra til identitetsutvikling, dannelse og kulturforståelse, er den største tyngden i planen lagt på det å skape praktiske kommunikative verktøy i elevenes sosiale liv. Som jeg vil vise kommer dette særlig godt frem under overskriftene «Hovedområder i faget» og «Grunnleggende ferdigheter i faget». Under «Hovedområder i faget» er også et avsnitt viet til «Språk og kultur»: «Hovedområdet språk og kultur dreier seg om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, men med internasjonale perspektiver»¹³.

Kompetansemål etter 10. trinn

Kompetansemålene etter 10. årstrinn er samlet under overskriftene «Muntlige tekster», «skriftlige tekster», «sammensatte tekster» og «språk og kultur». Under «muntlige»- og under «skriftlige tekster» er et av målene at elevene skal få språklig kunnskap om svensk og dansk, men det er ingen tilsvarende mål om språklig kompetanse innenfor eksempelvis samisk eller

¹¹ Norskfaget - Hovedmål og grunnleggende ferdigheter. Hentet 21.07.13 <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Hovedomraader/> http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/ Vær oppmerksom på endringer fra 01.08.2013. Disse er presentert under egen link.

¹² Norskfaget - Formål med faget. Hentet 21.07.2013 <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Formaal/> Vær oppmerksom på endringer fra 01.08.2013. Disse er presentert under egen link.

¹³ Norskfaget - Hovedmål og grunnleggende ferdigheter. Hentet 21.07.13 <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Hovedomraader/> http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/ Vær oppmerksom på endringer fra 01.08.2013. Disse er presentert under egen link.

engelsk. Elevene skal derimot bli kjent med samiske samfunnsforhold, verdier og tankemåter slik de blir fremstilt i tekster som er oversatt fra samisk til bokmål eller til nynorsk. Dette står under «Språk og kultur». To av syv kompetansemål under denne deloverskriften er viet til samene og det samiske språk. For øvrig fokuseres det på forholdet mellom samtidstekster og klassiske verk, på bokmål og nynorsk og bakgrunnen for at det er to likestilte skriftspråk i Norge, og på meningsendringer når en oversetter et språk til et annet¹⁴.

¹⁴ Norskfaget - Kompetansemål etter 10-årstrinn. Hentet 21.07.13 <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1654775316> Vær oppmerksom på endringer fra 01.08.2013. Disse er presentert under egen link.

Litteratur om «det norske»

I de to foregående kapitlene ble det presentert teoretiske og empiriske bidrag som konsenterte seg om nasjonale identiteter og nasjonsbygging i et globalt perspektiv, i et nasjonalt perspektiv, og i et utdanningsperspektiv. I det følgende vil jeg presentere øvrig litteratur som ligger nært feltet som undersøkes i denne masteroppgaven, som har engasjert meg i arbeidet med oppgaven, som kan gi noen mulige indikasjoner på hva jeg selv vil gjøre av funn, og som har farget blikket jeg har gått inn i analysene med. Litteraturen er empiriske studier som på ulike måter konsentrerer seg om «det norske».

Ett av de første litterære verkene jeg gjorde meg kjent med i tilknytning til min egen studie, var Marianne Gullestads bok «Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt» (2002). I følge Gullestad kjennetegnes etnisk norske «nordmenn» av å ha et lite bevisst forhold til egen kultur. Sagt på en annen måte mener Gullestad at den nasjonale orden har gjort «nordmenn» blinde for å se seg selv, å ha et reflektert, bevisst og kritisk forhold til egne «norske» tenkemåter og tolkningsrammer. «Nordmenn» ser «de andre», innvandrere og nye statsborgere, ut i fra det de kaller en «norsk kultur»; men hva innebærer egentlig den «norske kulturen»? «Det norske», eller den «norske kulturen» ser ut til å fremtre som noe naturlig eller naturliggjort, som det ikke stilles spørsmålstegn ved eller som en til daglig ikke tenker over, men som består av ulike tolkningsrammer som en ser verden og andre mennesker ut ifra. Fokuset er på alle de som tilsynelatende ikke passer inn i bildet av «det naturlige», «det norske». En gjør seg bevisst på «deres kultur», men ofte ikke på «sin egen», selv om det å «være norsk» fremstår sentralt for den identiteten man føler man har.

Gullestads bok var en inspirasjon til å utforske hva bildet av «det norske» kan inneholde, og den bygger opp under min egen studies relevans. Er det slik at «nordmenn» ikke er bevisst sin egen kultur og sine egne tolkningsrammer? Gjelder det også grunnskolelærere? De som gjennom sin profesjon er ment å føre nye generasjoner inn i «den norske kulturen»? Og om det har seg slik: vil ikke min studie være et viktig bidrag til nettopp en slik bevisstgjøring eller oppvåkning?

De mange delstudiene som ligger til grunn for «Det norske sett med nye øyne» har også bidratt til konkret empiri som har vært nyttig for mine egne analyser. Særlig gjelder det de studiene som er konsentrert i kapitlene *Om å være trygg på sitt eget* og *Likhetens grenser*. Begge disse kapitlene dreier seg om hvordan «nordmenn» er opptatt av likhet forstått som «sameness», og at om en skal være likeverdig i Norge, så må en nettopp fremstå som lik andre.

Kapittelet *Likhetens grenser* er også presentert i boken «Likhetens paradokser: Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge» (2001), redigert av Lidén, Lien og Vike. Dette er en samling antropologiske studier som alle handler om en form for likhetsfokusering forfatterne mener er typisk i Norge: likhet som det å være lik. Her finner en også Hilde Lidéns artikkel *Underforstått likhet: skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn*. Lidén har undersøkt referanserammer i den norske grunnskolen og funnet hvordan en likhetstankegang preger den norske skolehverdagen. Det fokuseres på likheter mens forskjeller underkommuniseres. Lidén er bekymret for hvordan minoriteter blir underminert ved en slik praksis, ettersom mange av deres erfaringer og ressurser typisk hverken vil bli sett eller anerkjent.

I det foregående kapittelet refererte jeg til Eystein Gullbekks hovedoppgave der han utforsket spenningen i RLE-faget: at faget på den ene siden skal skape en gruppeidentitet og på den annen side en individuell identitet, eller en bro mellom enhet og mangfold. Han samlet inn data både gjennom klasseromsobservasjoner og gjennom intervjuer med RLE-lærere, og om det lå noe utenfor Gullbekks hovedproblemstillinger, fant han som Lidén at enkelte elever opplevde en form for marginalisering grunnet verdisett som ikke samsvarte med «det norske». I Gullbekk sitt tilfelle var det ikke nødvendigvis de etniske minoritetene som opplevde denne marginaliseringen, men humanetikere eller barn av humanetikere. Dette kan muligens si noe om hva et «norsk» tankesett og «norske» verdier er bygget på, og gi en indikasjon på at Norge ikke er så sekularisert som mange kanskje skulle tro.

Lars Laird Iversen viser også at kristendommen kan ha en sentral plass i det som ofte fremstår som en sekulær stat. I hans doktorgradsavhandling fra 2012, «Learning to be

Norwegian: a case study of identity management in religious education in Norway», prøver han å finne ut av hvordan religion mobiliseres i konstruksjonen av nasjonal identitet i skolen. Avhandlingen er basert på en diskursanalyse av de norske læreplanene fra 1974 til 2008, samt deltagende observasjon i klasserommene til tre skoler på østlandet. I tillegg har han analysert en rekke avisartikler som ble skrevet i sammenheng med Bogstadsutvalgets utforming av den nye formålsparagrafen for skole og barnehage. Dette er avisartikler som er skrevet av et større spekter av befolkningen, men særlig av sentrale personer i kirke- og utdanningssektoren. Basert på dette datamaterialet gjør Iversen flere funn. Ett av dem er at kristendommen blir forstått som en sentral verdibærer i det norske samfunnet, eller sagt med Iversens egne ord:

Religionen får i oppgave å levere “grunnleggende verdier” for nasjonen, en kjerne. Nasjonen blir oppfattet som et “stort selv” som på samme måte som ethvert individ trenger en kjerne. Religionen leverer “kjernestoff” både til selvet og nasjonen¹⁵.

Iversen mener også å finne at det har skjedd en endring i forståelsen av verdier de siste tiårene, sett ut fra de læreplanene han har analysert. I læreplanene på 70-tallet hevder han verdier knyttes til etikk, mens at verdiene i læreplanene fra 90-tallet og utover blir forbundet med identitet. Om en ser disse funnene i sammenheng vil de kunne antyde at kristendommen nå ikke bare forstås som sentral for grunnleggende norske verdier, men også for den norske identiteten eller en mer personlig og eksklusiv identitet. Gjennom klasseromsobservasjonene finner Iversen konkrete eksempler på dette:

Religion is consistently mobilised for identity through metaphors of personal stability, or and through establishing metaphorical connections that make the nation appear as sharing crucial features with the individual self (Eriksen 2010: i studiens sammendrag¹⁶).

Ett siste viktig funn i Iversens studie er hvordan religion og verdier omtales i statiske vendinger. Religion ser ut til å bli forstått som stabilt og uforanderlig, og verdier som grunnleggende og faste. Verdiene skal avdekkes, og ikke utvikles og debatteres om. Iversen

¹⁵ Religion - et ankerfeste for nasjonen? Publisert 25. mai. 2007 12:00 - Sist endret 5. sep. 2011 14:21, hentet 02.07.2013 <https://www.uio.no/forskning/tverrfak/culcom/nyheter/2007/laird-eriksen.html>

¹⁶ University of Warwick. Publications service & Wrap. Eriksen, Lars Laird (2010): Learning to be Norwegian : a case study of identity management in religious education in Norway. <http://wrap.warwick.ac.uk/4525/>

møter dette med kritikk og prøver å utvikle et mer flytende språk i håp om å skape en endring i det diskursive landskapet når det kommer til nettopp religioner og verdier.

Religion er ikke det eneste som kan være koblet til nasjonal identitet. I artikkelen «'Det norske har det mer i seg'... Norsk kjønnslikestilling i skolen» skriver Åse Røthing at kjønnslikestilling har blitt et markert kjennetegn på «norskhet». Forestillingen om en «norsk kjønnslikestilling» fører i følge Røthing til:

at mangel på likestilling kan forvises til et kulturelt og religiøst felt som befolkes av de andres problematiske normer og praksiser (Røthing 2011: 82).

Etnisk norske vil i de fleste tilfeller naturlig tilskrives en oppslutning om kjønnslikestilling, som å være del av et (antatt) likestilt kollektiv, og er med det fri til å humorisere og ironisere omkring temaet. De har også mulighet til å tilskrive oppslutning om kjønnslikestilling til et personlig spørsmål heller enn noe som er kulturelt betinget. Med andre ord blir etnisk norske i liten grad kulturalisert.

Lars Terje Hellum utforsker «det norske» og norsk nasjonal identitet med et tilsvarende utgangspunkt som det som ligger til grunn for akkurat denne studien. Gjennom masteroppgaven «Utdanning til nasjonal identitet: seks samfunnsfaglæreres tanker om å utvikle nasjonal identitet i den videregående skole» fra 2008, ønsker Hellum å få svar på problemstillingen: *hva lærerne tenker om å undervise i nasjonal identitet og å utvikle elevenes nasjonale identitet*. Han intervjuer samfunnsfaglærere ved to ulike videregående skoler: en multikulturell sentrumsskole og en utkantskole med få minoriteter. Ett av Hellums mest markante funn er at lærerne han intervjuer har en vag og perifer forståelse rundt «norskhet» og det å «være norsk». Selv vil jeg anta at noe av dette ligger i Hellums metodiske fremgangsmåte, der flere av spørsmålene han stilte lærerne fortoner seg som abstrakte og vanskelige å gripe. En viss distanse til temaområdet ser derimot alltid ut til å være til stede i lærernes svar slik de blir fremstilt av Hellum, og han poengterer at de spesielt har vanskeligheter med å forholde seg til begrepet «norskhet» i de sammenhenger hvor det blir assosiert med noe etnisk. Dette tolker Hellum først og fremst som at denne delen av «det norske» er verdiladet og dermed vanskelig å snakke om. En dimensjon ved «det norske» som han omtaler som «statsborgerlig» blir av lærerne tematisert i mer tydelige vendinger. Han skriver at samtlige av informantene uttrykker at de er stolt over den velferden og det

demokratiet som de oppfatter at Norge representerer; om de er mindre stolt over Norges rolle som fredsmegler. Hellum og informantene selv tar også opp temaer knyttet til globalisering og verdier som likeverd, menneskerettigheter, likestilling og demokrati. Informantene sier de tror at nasjonale identiteter vil overskrides av globale strømninger og overnasjonale organer, og de uttrykker ønske om at elevene deres skal internalisere de nevnte verdiene som de forstår som vestlige heller enn som utelukkende norske. Ut over dette uttrykker lærerne at de er forsiktige med å ytre egne meninger i klasserommet, og at de er åpne for kulturelt mangfold både i skolen og i samfunnet for øvrig. Med utgangspunkt i hvordan lærerne reflekterer omkring deres egen undervisning, tolker Hellum det som at de fokuserer like mye på kulturelle likheter som på kulturelle forskjeller, og at de i liten grad fremmer en norsk enhetskultur.

Som vist til i tidligere kapitler kan nasjonale identiteter og nasjonale myter fremstå som svært komplekse. For å bedre forstå og bli oppmerksom på innholdet i ulike menneskers narrativer når de snakker om «det norske», oppfordrer Anders Vassenden til å skille de ulike fragmentene av «det norske» fra hverandre. I boken *Flerkulturelle forståelsesformer. En studie av majoritetsnordmenn i multietniske boligområder* fra 2007 har Vassenden gjort intervjuer med etnisk norske kvinner og menn i et boligområde med overvekt av ikke-etnisk norske nordmenn. Flere av informantene var også lærere på multietniske skoler. I løpet av intervjuene ble Vassenden oppmerksom på hvordan informantene hans dro på det han omtaler som ulike komponenter av «norskheten» og at tankene og meningene deres rundt emnet både var mangfoldige og tilsynelatende motsetningsfulle. Etterhvert da han brøt de ulike komponentene ned i kategoriene ”the cultural stuff”, ”the ethnic boundary”, ”whiteness – non whiteness” og ”citizenship”, fremstod informantenes tanker, holdninger og forståelser som mer meningsfulle og de kunne også tolkes på nye måter. De nye tolkningene fremstod for Vassenden som mer troverdige enn tolkninger der ikke dette eller tilsvarende analytiske skjemaer hadde blitt brukt. Med utgangspunkt i denne oppdagelsen, skrev Vassenden også artikkelen «Untangling the different components of Norwegianness», som utelukkende konsentrerer seg om å få frem dette poenget og å spre det videre til ny forskning som beskjeftiger seg med nasjonal identitet og «norskhet».

Metode

Valg av tema og metode

Om en ønsker å utforske «norskhet»; norsk identitet og «det norske», vil skolesektoren kunne være et naturlig valg. Grunnskolen spesielt regnes som en institusjon hvor det å skape felles referanserammer i befolkningen står helt sentralt, og mange av de felles referanserammene er basert på et nasjonalt rammeverk og inkluderer også nasjonalkulturelle myter og referanser.

Den vanligste metoden for å få noen svar på hvordan det nasjonalkulturelle er ment å bli overført til den store majoriteten, har vært å analysere skolepolitiske dokumenter; læreplaner, og i noen grad undervisningsmateriell. Lærere har imidlertid en relativt stor frihet i forhold til hvordan de vil gripe an undervisningen og hvilket konkret innhold de vil fylle den med. Dette tatt i betraktning kunne klasseromsobservasjon vært en fruktbar metode, og da ville det også vært mulig å få informasjon om hvordan lærerne forholder seg til elever med en etnisk norsk- og elever med en ikke-etnisk norsk bakgrunn. En alternativ metode er å utforske tanker, standpunkter og forståelsesformer gjennom samtaler med informanter. Jeg ønsket å finne ut hva som forbindes med «det norske», og i tillegg var jeg nysgjerrig på hvor sentralt «det norske» og «den norske identiteten» var i ulike aktørers bevissthet. Jeg valgte derfor å intervju et utvalg av lærere.

Tematisering

Før jeg startet med intervjuene, hadde jeg ingen klart formulerte hypoteser om hva jeg kom til å finne. Jeg har ikke vært ute etter å søke en eksperimentell bekreftelse, men å ha et eksplorerende utgangspunkt fremfor hypotesetesting. Så vidt jeg vet foreligger det få studier med samme fokus som i denne oppgaven, 'det norske' er en stor og kompleks størrelse og formeningene om hva 'det norske' innebærer kan variere både over tid, rom og populasjon. Det har derfor vært viktig for meg å ha et åpent sinn og et åpent blikk i arbeidet med intervjuguiden, under selve intervjuene og ikke minst i analysearbeidet. På samme tid og på tross av dette har det vært nødvendig med et utgangspunkt; et grunnlag å stille spørsmålene ut ifra og relevante teorier og empiriske funn å bygge analysen på.

Semistrukturerte intervjuer

Med en eksplorerende vinkling er det nødvendig med mer eller mindre åpne spørsmål. Jeg ønsket ikke å legge for mange føringer på det som ble sagt, men samtidig var det viktig for meg å kunne sammenligne intervjuene. Å få igang gode samtaler som berørte tematikken «norskhets» var det aller mest sentrale for meg, og jeg så det ikke som like nødvendig å stille alle informantene akkurat de samme spørsmålene og i den eksakt samme rekkefølgen.

Semistrukturerte intervjuer er anerkjent som en god metode for å få frem forståelsesformer, og forståelsesformer er nettopp det jeg har ønsket å studere. Om forståelsesformer kan manifestere seg i handling, vil de ofte være lettere tilgjengelig i form av ytringer, og spesielt ytringer som ikke er låst innenfor helt fastsatte rammer.

Ønsket utvalg

I utgangspunktet hadde jeg et ønske om å intervju omkring 12 etnisk norske lærere. Disse skulle være tilknyttet en eller to ungdomsskoler i Bergen med en viss andel minoritetsspråklige elever. Det var en forutsetning at skolene skulle være offentlige slik at de var bygget på en nasjonalkulturell base og slik at utvalget i større grad kunne tenkes å være representativt for en større populasjon. Jeg ville intervju lærere som jobbet på skoler med en viss andel minoritetsspråklige elever. Møter en mange personer i hverdagen som ikke alltid og helt selvfølgelig blir forstått som å 'være helt norske', kan dette tenkes å ha skapt en større bevissthet omkring de temaområdene jeg har ønsket å utforske. Jeg opererer ikke med kjønns- eller aldersvariabler i studien, og jeg ville prøve å oppnå et mest mulig jevnt utvalg av mannlige og kvinnelige, og av yngre og eldre lærere. Lærerne måtte ellers ha hatt en fartstid på skolen i minimum to år fra intervjutidspunktet slik at de var godt kjent med skolen som institusjon. Jeg valgte å ta utgangspunkt i ungdomsstrinnet av flere grunner: pensumet er mer dyptgående på ungdomsskolen enn på barneskolen og elevene er i en spesielt formbar periode i livet i ungdomstiden. Etter gjennomgangen av læreplanene på alle trinn av grunnskolen samt den videregående skolen, fant jeg også at det nasjonalkulturelle fokuset er ment å være sterkest på ungdomsskoletrinnene. Dette især på 9. trinn. Når jeg intervjuet lærerne ønsket jeg å inkludere spørsmål som lå nært opp til temaområder i undervisningen, og for å oppnå et større sammenligningsgrunnlag på tvers av intervjuene ønsket jeg å begrense meg til ett eller to fag å stille spørsmål ut ifra. Både religion, etikk og livssyn,

samfunnsfag (inkludert historie men ikke geografi), norsk og kroppsøving er fag som tar opp problematikker i forhold til 'det norske', direkte eller mer indirekte, men gjennomgangen av læreplanene gjorde at RLE og Samfunnsfag på 9. trinn utmerket seg som spesielt relevant å ta utgangspunkt i.

Pilot- og forundersøkelser

For å utarbeide en intervjuguide var det viktig å være bevisst på hvem jeg skulle stille spørsmålene til og hvilke spørsmål det var relevant å spørre om. Jeg planla derfor en pilotundersøkelse samt forarbeid underveis i studien for å få informasjon om det «diskursive landskapet» på skolene og blant lærerne, lærernes språk, undervisningsmetoder, og om mulig; måter å gripe ann «det nasjonalkulturelle» i undervisningen. Jeg ønsket å snakke et språk som tilsvarte lærernes eget for å unngå å anvende betegnelser som de selv ikke brukte for med det å virke fremmed eller normativ, og jeg ønsket å få informasjon om undervisning, undervisningsmetoder og undervisningsmateriell slik at jeg ikke stilte de enkelte lærerne spørsmål som lå fjernt fra deres egen undervisning. Jeg spurte informantene om mulighet til å være tilstede i skolehverdagen og om å «sitte som en flue på veggen» i klasseromsundervisningen, og gjerne i undervisningstimer hvor temaer omkring «det norske» ble tatt opp. Det første besøket på en skole ble gjort i forbindelse med mitt første intervju, hvor jeg fikk være tilstede i norskundervisningen til en 9. klasse i tillegg til å snakke med lærerne på lærerværelset. Intervjuet var først og fremst ment som en hjelp til å kunne utvikle og forbedre intervjuguiden, men jeg opplevde dette intervjuet såpass fruktbart at jeg har inkludert det i analysene. Jeg prøvde å være tilstede i lærernes undervisning i forkant av hvert enkelt intervju, men det viste seg å ikke alltid være så enkelt basert på mitt eget og lærerens tidsskjema. Dette gjaldt spesielt da jeg var i Oslo for et begrenset tidsrom og da jeg her fikk mulighet til å intervju flere enn de jeg hadde avtale med på forhånd. For å bøte på noe av mangelen på forundersøkelser ved disse tilfellene, spurte jeg i stedet de aktuelle lærerne i forkant eller underveis i intervjuet om hvilke undervisningsmetoder de benyttet. Med klasseromsobservasjonene hadde jeg ikke som formål å samle inn data til selve analysen.

Intervjuguide

Hvilke spørsmål som stilles og hvordan de blir stilt, vil ha stor betydning for hvilket intervjumateriale en ender opp med og for hva intervjumaterialet kan belyse (Kvale og Brinkmann 2009). Intervjuguiden var mer eller mindre basert på eller inspirert av læreplanene i fagene jeg tok utgangspunkt i, av lærebøkene som ble brukt i undervisningen, av erfaringer jeg gjorde meg under de første intervjuene og av den litteraturen jeg leste meg opp på tidlig i prosessen. Litteraturen jeg leste har hatt mest å si for de spørsmålene som retter seg mot 'det norske' som er av generell art. Dette er spørsmål som jeg kunne ha spurt hvem som helst i Norge om, uavhengig av yrkesmessig bakgrunn. Flere av disse spørsmålene er relativt åpne og har hatt som funksjon å få frem umiddelbare assosiasjoner til hva lærerne forbinder med 'det norske'. Intervjuguiden starter med slike spørsmål. Andre spørsmål er av en mer konkret art, er mindre abstrakte, og er tatt med i intervjuguiden for å ha noe konkret å spørre om som jeg har antatt at lærerne er kjent med. Det er gjerne disse spørsmålene som har tatt utgangspunkt i læreplaner og undervisningsmaterieell, eller de retter seg mer direkte mot profesjonen informantene har som lærere. Læreplanene har hatt mindre å si for intervjuguiden enn undervisningsmateriellet fordi jeg hadde og fikk et inntrykk av at lærerne forholdt seg relativt løst til læreplanene samtidig som at lærebøkene ble fulgt mer tett¹⁷. Da hvert intervju har vært forskjellig med hensyn til hvilke spørsmål jeg har stilt, er denne basert på et minste felles multiplum i tillegg til de spørsmålene som ble hyppigst stilt om de ikke ble stilt til samtlige av informantene.

Rekruttering og endelig utvalg

Med bakgrunn i den oversikten over skoler og bydeler jeg allerede hadde før jeg begynte å jobbe med studien, gjennom tips fra andre og gjennom offentlig publisert informasjon, fant jeg hvilke skoler som ville være mer eller mindre aktuelle å kontakte. Offentlig informasjon var også en forutsetning for å finne kontaktinformasjon til rektorer, avdelingsledere og spesifikke lærere, men jeg fikk også hjelp i denne prosessen av venner og bekjente. Både mine kontakter og jeg prøvde å få tak i lærere og skoleadministrasjonen gjennom e-post og telefonkorrespondanser. Å få tilbakemeldinger i det hele, og ikke minst å få positive tilbakemeldinger, viste seg å bli langt mer problematisk enn først antatt. Det tok tid og det tok

¹⁷ Intervjuguiden er vedlagt oppgaven.

krefter. Et helt kalenderår kom til å gå fra jeg fikk tak i min første informant til jeg intervjuet min siste, men under denne prosessen var også lærerne selv behjelpelig med å finne nye informanter. Noen av informantene ble slik rekruttert via «snøballmetoden»: at en informant fikk tak i en annen informant via sitt nettverk. Den likevel manglende responsen fra majoriteten av dem jeg kontaktet gjorde at utvalget mitt ble noe annerledes enn hva jeg først hadde sett for meg. Jeg hadde ikke mulighet til å være like selektiv i utvelgelsesprosessen som jeg kunne ønske.

Det endelige utvalget kom til å bestå av ni etnisk norske «nordmenn» som underviser på 9. trinn i fagene norsk og/eller religion, etikk og livssyn. To av lærerne utgjør et unntak da de underviser i andre fag og/eller på andre trinn i perioden hvor jeg intervjuer dem, men de har undervist på 9. trinn i ett eller begge fagene i løpet av det siste året fra intervjutidspunktet. At lærerne underviser i norsk fremfor samfunnfag, har utgangspunkt i at jeg ikke ønsket å ekskludere for mange i rekrutteringsprosessen. Det var norsk- og RLE-lærere jeg først fikk tak i. Fem av lærerne underviser i Oslo, fordelt over to ungdomsskoler, mens fire av lærerne underviser på en ungdomsskole i Bergen. Syv av informantene er kvinner og to er menn. Ved intervjutidspunktet strekker aldersspennet til lærerne seg fra 25 til 65 år. De fleste av informantene er rundt 40-50 år, og de to mennene jeg har intervjuet befinner seg i forskjellige aldersgrupper. Jeg har ikke spurt noen informanter direkte spørsmål om utdanning, men i samtale kommer det likevel frem at over halvparten av dem har utdanning på hovedfagsnivå fra samfunnsvitenskapelige- eller humanistiske fag. Hva gjelder de øvrige lærerne har de lærerutdanning på høyskolenivå eller de har ikke oppgitt noe om dette.

Alle de tre ungdomsskolene jeg har intervjuet lærere fra har et innslag av såkalte minoritetsspråklige elever, som ut fra Kunnskapsdepartementets nettsider inkluderer barn som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. Hvor stort dette innslaget er ved ungdomskolen i Bergen er ukjent, men konsentrasjonen av barn med et ikke-etnisk norsk utseende er godt synlig. To av mine informanter forteller meg at de fleste av disse nevnte barna er født i Norge og at en eller begge av deres foreldre er innvandret til landet. Ved den ene ungdomsskolen i Oslo blir det oppgitt av en av mine informanter at omtrentlig 35-40 % av barna er minoritetsspråklige, som stemmer godt overens med offentlig publiserte tall. Ved den andre ungdomsskolen viser offentlig publiserte tall at andelen minoritetsspråklige er på

20 %¹⁸. De siste to skolene ligger nært hverandre geografisk, men likevel i ulike bydeler. Læreren jeg intervjuer som underviser på skolen med 20 % minoritetsspråklige, oppgir at det er først i de senere år at det har flyttet en synlig andel av ikke-etnisk norske barn til denne bydelen, og at det er enda senere at skolen har skapt seg en identitet som en minoritetsspråklig skole hvor spørsmål omkring multikulturalisme har blitt knyttet inn i skolens pedagogikk.

Jeg hadde i utgangspunktet planlagt å begrense meg til å intervjuere lærere i Bergen, men mangelen på respons førte meg altså over fjellet til Oslo. Mens jeg intervjuet lærere fra én skole i Bergen, intervjuet jeg lærere fra to skoler i Oslo. Dette utgjorde skoler fra tre ulike bydeler, men alle bydelene har lignende om ikke identisk demografi. De regnes alle som å ha en større andel minoritetsspråklige enn andre områder, og som å ha en gjennomsnittlig eller noe lavere sosial levestandard enn byene som helhet. Bergen er en by som ligner andre norske byer i innvandrerkonsentrasjon, mens Oslo skiller seg ut på dette punktet på to områder: både ved å ha en betydelig større andel innvandrere, i absolutte tall og i prosentall, og ved at etniske- og ikke-etniske «nordmenn» i større grad er skilt fra hverandre geografisk enn andre steder i Norge¹⁹. Slik jeg ser det, har begge byene sine fordeler sett i lys av det temaet jeg ønsker å belyse. Funnene jeg gjør meg i Bergen kan tenkes å i større grad kunne generaliseres til en større populasjon i Norge, mens lærerne i Oslo kan tenkes å ha aktivert sin bevissthet i større grad hva gjelder ‘det norske’ og ‘det ikke-norske’. Da det nettopp er disse to hensynene sammenslått som har styrt mine valg av konkrete skoler, ser jeg kombinasjonen av å intervjuere lærere i Oslo og i Bergen som fruktbar, selv om andre lokale forhold enn innvandrerkonsentrasjon selvsagt også kan påvirke hvilke svar jeg får på spørsmålene jeg stiller. På tross av mulige forskjeller i forståelsene av ‘det norske’ avhengig av geografisk lokalisering, finner jeg ingenting i datamaterialet som tyder på slike forskjeller. Jeg har derfor ikke gjort noen skiller i analysen mellom lærerne i Bergen og lærerne i Oslo. Jeg anser også utvalget som for lite til at det er mulig å se tydelige mønstre i forståelsesformer på bakgrunn

¹⁸ Jeg kan ikke legge ved kilder til offentlig publiserte tall da dette vil avsløre hvilke skoler jeg har intervjuet lærere fra.

¹⁹ Ssb.no. Demografi og levekår. Publisert 22. juni 2007. Hentet 14.08.2013 <http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvanderes-demografi-og-levekaar-i-12-kommuner-i-norge>

av informantenes bosted, og det at flere av informantene har bodd ulike steder i Norge, men også i utlandet, kompliserer også det å skille mellom informantene i Oslo og informantene i Bergen, eller det å gjøre et skille mellom tre ulike bydeler.

Intervjuer og transkribering

Hvert intervju varte fra omkring en time til omkring to timer. De fleste intervjuene strakk seg til omtrent en og en halv time, som da ofte var over den tiden som opprinnelig var satt opp. Jeg opplevde at samtlige av intervjuene fløt godt, og for å få til dette valgte jeg å delvis følge de enkelte informantenes dynamikk. Om jeg lot lærerne uttrykke seg fritt innenfor visse rammer antok jeg at deres assosiasjoner og forståelsesformer omkring «det norske» ville komme bedre frem enn om jeg holdt meg helt strikt til et fastsatt skjema. For ikke å stykke opp samtalen for mye prøvde jeg å stille nye spørsmål som hang sammen med det informantene akkurat hadde snakket om, og dette hadde som konsekvens at jeg stilte intervju spørsmålene i noe ulik rekkefølge til de forskjellige informantene og at jeg heller ikke brukte alle de samme spørsmålene eller formuleringene i hvert intervju. Dette kan ha gått på bekostning av sammenligningsgrunnlaget i datamaterialet, men informantene så ut til å tematisere mye av det samme uavhengig av hvordan de konkrete spørsmålene ble stilt. Med andre ord så det ut som det var en viss konsensus i hva informantene forstod med «det norske» på et generelt grunnlag, og at det at jeg ikke forholdt meg til en helt standardisert guide gjorde at jeg bedre kunne gripe slike kollektive forståelsesrammer.

Underveis i intervjuprosessen ble jeg mer trent i å stille gode oppfølgings- og kontrollspørsmål slik at sjansen for å mistolke utsagn ble mindre, samtidig som jeg fikk mer utfyllende informasjon om det som kunne være relevant for studien. At de fleste informantene mine så ut til å være avslappet i intervjusituasjonen, og at de ikke så ut til å vegre seg for å uttale seg, kan være med på å indikere en tilfredsstillende validitet i datamaterialet. Om det var noe betenkningsstid i forhold til enkelte spørsmål, og selv om noen spørsmål ble møtt med et lite gisp om at de var vanskelige å svare på, fikk jeg stort sett utfyllende svar. Én informant hadde jeg vanskeligheter med å styre i den retningen jeg ønsket, da han snakket fort og sammenhengende og så ut til å ønske å snakke på sine egne premisser. Likevel fikk jeg en del tanker om hva han forstod som «det norske». Det så ut som at lærerne hadde flere tanker om 'det norske' enn hva jeg først hadde antatt, om noen av

informantene ga uttrykk for at det var mye ved temaområdene som ikke var fremme i bevisstheten deres til vanlig.

Samtlige av intervjuene er tatt opp med båndopptaker etter godkjennelse fra informantene. Intervjuene utgjør tilsammen 210 sider med transkripsjoner. Dette er ikke medregnet det første av de ni intervjuene da dette ikke er transkribert. Jeg var uheldig å miste lydopptaket rett etter at det var tatt opp på bånd. Jeg skrev notater fra intervjuet, men da disse notatene er langt fra så fylldige og nøyaktige som en transkribering gir grunnlag for, vil jeg referere til dette intervjuet i mindre grad enn de øvrige. Intervjuet blir derimot vektlagt i like stor grad som de andre åtte der jeg har informasjon nok til å gjøre dette. Jeg har basert transkripsjonene delvis på et muntlig og delvis på et mer formelt skriftlig språk. Når jeg har transkribert har jeg ikke inkludert tegn som viser til *hvordan* informantene snakker, men jeg har i noen grad inkludert latter, pauser og småord som kan indikere usikkerhet eller tenkepauser. Dette for å kunne få en idé om hva som ser ut til å være tenkt over fra før og hva som fremtrer som mindre gjennomtenkt eller som mer problematisk å svare på. Denne informasjonen har vært til hjelp for korrigeringen jeg har gjort av intervjuguiden underveis, men av tidsmessige hensyn har den i mindre grad blitt brukt i analysen da den ville gjort kategoriseringen av intervjuene mer komplisert.

Metodiske problemer og problematikker

Det største problemet jeg kom til å ha i den metodiske prosessen er allerede nevnt: å rekruttere informanter. Per i dag ser jeg ingen alternative rekrutteringsmetoder som kunne egnet seg bedre enn de jeg benyttet meg av, men et mulig alternativ eller supplement kunne vært å stille direkte opp på de skolene som var interessante for meg. Skulle jeg gjort undersøkelsen på nytt igjen i dag, ville jeg også ha skrevet en noe kortere førstemail til dem jeg ønsket å få kontakt med enn hva jeg gjorde helt i starten av prosessen.

Et problem jeg kom til å få underveis var at ikke alle lærerne brukte det samme undervisningsmaterialet og de samme lærebøkene. Jeg hadde på forhånd bare undersøkt hvilke lærebøker som ble brukt i Bergen, ettersom det var lærere fra denne byen jeg hadde planer om å intervju. I Oslo viste det seg derimot at undervisningsmaterialet var annerledes. Dette var jeg ikke oppmerksom på. I stedet for å tilpasse intervjuguiden til det ulike

undervisningsmaterialet ble det da til at litt under halvparten av informantene ble spurt om de spørsmålene som var tett forbundet med læreplanverkene. Da jeg etterhvert fant denne type spørsmål mindre fruktbare enn de øvrige, sett i lys av hvilke svar jeg fikk, ser jeg ikke på min manglende oppmerksomhet rundt undervisningsmaterialet som et stort tap. Jeg ville muligens uansett ha utelatt denne typen spørsmål gjennom de revurderinger jeg gjorde av intervjuguiden underveis, og heller lagt fokus på de øvrige spørsmålene. I tillegg til å forbedre guiden var det viktig å finne spørsmål som passet til samtlige av informantene slik at det ble et godt sammenligningsgrunnlag i datamaterialet.

Reliabilitet, situasjon og kontekst

Intervju som metode er bundet av situasjon og kontekst. Noen intervju spørsmål kan også være mer problematiske å svare på enn andre, og da typisk spørsmål som er sensitive, betente eller politiserte (Kvale og Brinkmann 2009). Når det snakkes om majoriteter og minoriteter, ‘det norske’ og ‘det nasjonale’, vil det kunne være flere som ønsker å fremstille seg selv som tolerante og fordomsfrie. ‘Det norske’ og kanskje i enda større grad ‘det nasjonale’ kan blant noen bli forbundet med nasjonalisme i en ekstrem og negativ forstand, og få ønsker nok å bli assosiert med det å være nasjonalist i denne betydningen. I intervjusituasjonen fant jeg ingen klare tegn på at informantene pakket inn eller vridde på budskapet sitt for å fremstå i en annen drakt enn den de viser seg i til vanlig, eller at de opplevde spørsmålene jeg stilte som ubehagelige. Her kan det være en ekstra utfordring med lærere sett i lys av deres sosiale posisjon. Både i kraft av deres yrke og i kraft av å være en del av middelklassen, vil de kunne ha gode redskaper til å pakke inn et budskap og få det til å fremstå på troverdige måter. En fordel på dette punktet var nok at jeg som masterstudent vil kunne klassifiseres som å ha tilsvarende sosial status som informantene jeg intervjuet. Jeg opplevde at de fleste lærerne tok i mot meg som en likestilt samtalepartner. Enkelte ga uttrykk for at de så på meg som en større «ekspert på feltet» enn dem selv, mens én informant fremstod som belærende. Alt i alt ser jeg likevel få grunner til at lærerne skulle ha opptrådt veldig annerledes overfor meg enn overfor andre interaksjonspartnere. Lærerne fikk også mulighet til å bli intervjuet der det passet dem best, i et miljø de var trygge på, og uten å ha forstyrrende elementer rundt dem. Alle valgte å bli intervjuet på et møterom eller på et kontor på skolen.

Etiske problemstillinger

I starten av studien søkte jeg Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste om godkjenning av studien, og forskningsprosjektet ble godkjent. I samme periode utarbeidet jeg en samtykkeerklæring som samtlige av informantene har lest og skrevet under på²⁰.

Samtykkeerklæringen informerer kort om bakgrunn og tema for studien og den tar også opp anonymiseringshensyn. Samtlige av informantene har fått nye navn i oppgaven, og alle identifiserbare data har blitt godt beskyttet før de har blitt slettet. Jeg har unngått å ta med personidentifiserbar informasjon som ikke er av spesiell relevans for oppgaven, og det ser ikke ut som at informantene opplevde noen av spørsmålene som sensitive. Politisk ståsted kunne vært et spørsmål som kan klassifiseres som sensitivt, og om dette spørsmålet i og for seg kunne vært interessant å ha med, har jeg droppet det av slike hensyn. Den mer eller mindre personlige eller konkrete informasjon som har blitt gitt, har jeg latt informantene få velge ut selv gjennom et generelt spørsmål om deres bakgrunn.

Kategorisering av funn

«Det norske» er en kompleks størrelse som kan ha mange ulike dimensjoner, og dette speiler seg også i intervjuene jeg har hatt med informantene. Oppgavens begrensninger tillater meg ikke å vise alle nyansene ved lærernes fortellinger. Det er mye ved deres forståelser av «det norske» som må renskes vekk. Det mest fruktbare slik jeg ser det, er da å få frem tyngdepunktene i materialet. Hva legger lærerne mest vekt på ved «norskheten»? Hvilke tema er det som er gjennomgående? Og ikke minst, er det noe ved det de forteller som er spesielt interessant og som kan være viktig å fremheve?

Jeg har brukt ulike strategier for å komme frem til det som kan være mest essensielt ved lærernes beretninger. Én strategi har vært å ta utgangspunkt i spørsmålsformuleringene. Jeg har tatt for meg hvert enkelt spørsmål og sammenlignet svarene jeg har fått på dem fra hver enkelt informant. Jeg har merket meg både tema og enkeltbegreper som går igjen, og samlet dette i en deskriptiv oppsummering. En slik metode har vært nyttig, men ikke tilstrekkelig. Uavhengig av spørsmålsformuleringene kommer det frem flere fellestrekk ved informantenes svar. La meg ta et eksempel for å tydeliggjøre. Et innledende spørsmål jeg spør lærerne om er

²⁰ Samtykkeerklæringen er vedlagt oppgaven.

«hva de legger i begrepet nasjonal identitet». Elise kan her svare at idrettsarrangementer er viktig for hennes nasjonale identitet. Thomas sier ingenting om dette når jeg spør han spørsmålet om nasjonal identitet, men senere i intervjuet, når jeg spør om nasjonale symboler, kan han si at idrettsarrangementer er et viktig nasjonalt symbol som nærer opp under den nasjonale identitetens. Når felles forståelser går igjen mer eller mindre uavhengig av spørsmålsformuleringene, har jeg også benyttet meg av andre metoder. Jeg har lest gjennom intervjuene flere ganger, og med forskjellige tidsmellomrom slik at jeg ikke skal bli blind gjennom mine egne antakelser. De temaene og forståelsesformene som jeg har inntrykk av at går igjen, har jeg skrevet opp, for så å sjekke om de stemmer ved å gå gjennom intervjuet enda en gang. Å benytte ordsøk i tekstbehandlingsprogrammet har fungert som et hjelpemiddel. Jeg har både underveis og ved slutfasen tegnet opp kategorier. Det vil si at jeg med det nevnte utgangspunktet har samlet og gruppert informantenes utsagn etter ulike tema. Dette kan forstås som en analytisk kategorisering.

En siste metode jeg har brukt, er å se på tidligere studier som utforsker «det norske», og å gå inn i materialet med konkrete antakelser om hva jeg kan komme til å finne. Hvilke studier dette dreier seg om er i stor grad redegjort for i forrige kapittel. En metode som dette kan forstås som teoretisk kategorisering. Ved siden av å bli oppmerksom på funn, har denne metoden åpnet opp blikket mitt for å se det empiriske materialet på nye måter. Dette har gitt analysen nye dimensjoner. De analysekapitlene jeg har endt opp med, er i mer eller mindre grad basert på en syntese av alle de tre nevnte metodene.

Jeg ønsket å ha et kapittel der jeg presenterte hoveddimensjonene ved «det norske». En slags oversikt over hva lærerne ser ut til å legge mest vekt på og det de er mest opptatt av ved «norskheten». Dette kom til å danne det første analysekapittelet.

Andre analysekapittel har hovedvekt på problemstillingen *Hva skal til for at lærerne definerer noen som norsk?* Hvem som blir sett på som norsk, henger sammen med hva som blir sett på som norsk, men ulike dimensjoner ved «det norske nasjonsfellesskapet» kommer likevel frem gjennom de ulike vinklingene. Rammeverket for måter å være norsk på er begrenset. Til forskjell fra første analysekapittel hvor jeg har valgt ut enkelte sentrale sider ved «det norske», har jeg tatt med alle dimensjonene som ser ut til å bli vektlagt i

fortellingene om hvem som er norsk. Jeg har prøvd å få frem hele dette rammeverket, slik det åpnes opp eller begrenses gjennom lærernes fortellinger, samtidig som jeg har prøvd å få frem hva som er det viktigste for lærerne for «det å være norsk». Dette analysekapittelet har også et klarere teoretisk rammeverk enn første analysekapittel, og er i stor grad inspirert av Anders Vassendens arbeider.

Et siste og tredje analysekapittel har blitt skrevet på bakgrunn av en dimensjon som lyste gjennom veldig mye av det lærerne snakket om, nesten uavhengig av tema. Dette er «likhet» som det å være lik eller som «sameness». Flere av lærerne tematiserte også denne dimensjonen eksplisitt og så på den som en sentral del av «norskheten». Likhet som likeverd er også skrevet om i dette kapitlet. Likhet som likeverd ser ut som å være mindre fremtredende for hvordan lærerne oppfatter «norskheten», men det er likevel en tilstedeværende dimensjon. De to formene for likhet kan både henge sammen med hverandre og kan komme på kollisjonskurs med hverandre.

Lærernes forståelser av «det norske»

Dette første analysekapittelet er som nevnt ment å by på en oversikt over tyngdepunkter i det empiriske materialet, basert på problemstillingen *Hvordan definerer ungdomsskolelærere innholdet i «norskheten»?* I tillegg til å presentere hva lærerne forstår som sentralt ved «det norske», har jeg inkludert temaet «nasjonal identitet» for å gi et innblikk i hvor viktig det nasjonale fremstår for lærerne på et grunnleggende og/eller emosjonelt plan.

Nasjonal identitet

Et innledende spørsmål jeg spurte lærerne var: «Hva legger du i begrepet nasjonal identitet?». Dette er et spørsmål som er relativt åpent og som gir informantene mulighet til å snakke om «nasjonal identitet» på mange ulike måter. Det gjorde de også. Svarene kretset rundt definisjoner av nasjonal identitet, hva som er viktig for de enkelte informantenes egen nasjonale identitet, hva de anser som viktig for andres nasjonale identitet, til hva som er viktig for det å skape en nasjonal identitet helt generelt. For å illustrere noe av mangfoldet i informantenes svar: Linn sier at hun legger mest vekt på språk og slektskap, Elise knytter nasjonal identitet til hjemmefølelse og mener oppholdstid og det ytre kan ha noe å si for hvilket eller hvilke land en føler seg hjemme i, mens Gunhild sier at nasjonal arv, kulturarv, språk og tradisjoner i forbindelse med nasjonsbyggingen kan få en til å føle nasjonal tilhørighet. Anders konsentrerer seg mest om de menneskene som er nye i landet, og han tror at familie og tradisjoner i hjemmet har mye å si for hvilket land disse vil føle sterkest nasjonal tilhørighet til. Emilie snakker mye om hvordan nasjonal identitet henger sammen med følelsen av og ønsket om å være del av en større sammenheng, og gjennom dette knytter hun også den nasjonale identiteten til et politisk fellesskap. Samtidig forbinder hun den nasjonale identiteten med noe etnisk eller kulturelt ved å uttrykke at den nasjonale identiteten sier noe om hvor en kommer fra, men ut fra intervjuet som helhet er det tydelig at Emilie også mener det er mulig å føle nasjonal tilhørighet til andre land enn det en er født og oppvokst i.

På tross av ulike svar på spørsmålet om «nasjonal identitet», kan mange av svarene grupperes sammen eller sees i sammenheng med hverandre. Som jeg vil komme nærmere tilbake til kan

for eksempel språk knyttes til både kulturarv, slektskap, etnisitet, hjemmefølelse og oppholdstid, mens familie kan knyttes sammen med arv, etnisitet, det ytre, slektskap, tilhørighetsfølelse, hjemmefølelse, og til «hvor en kommer fra». Ut fra et slikt perspektiv fremtrer ikke informantenes utsagn som motstridende. Også noe annet og overordnet går igjen i svarene. Alle informantene definerer og lokaliserer seg selv og andre innenfor bestemte geografiske grenser på bakgrunn av kulturelle, etniske og/eller politiske fellestrekk.

I boken «National Identity», som jeg gjorde rede for i teorikapitlet, diskuterer Smith hvordan forestillingene om en felles unik kultur kan gjøre at en blir bevisst på hvem en er i en større verden, og som jeg skal komme nærmere inn på er det det kulturelle lærerne ser ut til å legge størst vekt på i forbindelse med den nasjonale identiteten. Det er snakk om en defineringsprosess som setter ulike kulturfellesskap opp mot hverandre, men som også skaper sosiale bånd mellom ulike mennesker og mellom forskjellige sosiale klasser (Smith 1991: 16-18). Smith hevder at

[...] this process of self-definition and location is in many ways the key to national identity (Smith 1991: 17).

I tillegg til at alle informantene definerer seg selv og andre innenfor geografiske grenser- på bakgrunn av kulturelle, etniske og/eller politiske bånd, er det også mulig å finne andre fellestrekk mellom informantene når de tematiserer nasjonal identitet. Mange av informantene snakker om nasjonal identitet også uavhengig av det innledende spørsmålet jeg spurte dem, og her kommer det frem at flere av dem mener at idrettsarrangementer nærer opp under deres egen nasjonale identitet, eller at slike arrangementer er viktig for «nordmenns» nasjonalfølelse mer generelt. Det er snakk om konkurranser og arrangementer der deltakerne representerer ulike nasjoner og hvor en nesten kan oppfatte det som at nasjonene er egne aktører som konkurrerer mot hverandre. Hvordan en skal forstå forholdet mellom nasjon, nasjonalfølelse og slike konkurranser og idrettsarrangementer er ikke gitt, og jeg vil komme nærmere inn på dette senere.

Elise, Anders, Emilie og Thomas snakker om hvordan de selv eller andre kjenner på og blir bevisst på den nasjonale identiteten når «Norge» vinner eller konkurrerer mot «andre land»,

og at emosjoner bringes frem eller kommer til overflaten. Emilie og Thomas sine utsagn kan tale som eksempler:

Men, men for eksempel sånne enkle ting som idrettsarrangement. Eh, og når kamper spilles og, og vi, Norge spiller landskamper mot andre, så ser jo. Bare det at det er et norsk lag som spiller mot et annet lag, gjør jo at jeg føler meg ekstra norsk der og da liksom. Patriotismen bare vokser litt frem (Emilie 2012: 189).

Det er da vi opplever at vi er nordmenn nå, mer enn noe annet, kanskje. Når, når liksom, eh, de store begiv, idrettsbegivenhetene og, og vi, vi vinner frem og står øverst på pallen og får gullmedalje, da, og Ja vi elsker synges og alle gråter, ikke sant, det er. Eh. Det er, det store greier, altså. Og det, det er en del av den nasjonale identiteten... (Thomas 2012: 146).

Ved siden av å bruke informantenes direkte tematiseringer for å tolke hva de forstår med «nasjonal identitet» og for hva «nasjonal identitet» betyr for dem, vil jeg hevde at det også er mulig å se betydningen av den nasjonale identiteten, samt hvordan den manifesterer seg, gjennom hvordan nasjonen og det nasjonale blir beskrevet, hvilket begrepsapparat som benyttes, og hva informantene knytter til det nasjonale. Noe jeg særlig merker meg er hvordan åtte av de ni informantene aktivt bruker «hjem», «hjemme» og «hjemmefølelse» som metaforer for Norge og for andre land. Om det kan tolkes som å være et vanlig begrepsapparat å bruke i forbindelse med nasjonen og den nasjonale identiteten, kan det også indikere en emosjonell tilhørighetsfølelse til nasjonen.

Mange av informantene gir uttrykk for at den nasjonale identiteten er noe som ligger dypt i mennesket, og det kan også gi indikasjoner på at den nasjonale identiteten er viktig for informantene på et emosjonelt plan. Den nasjonale identiteten gir lærerne en tilhørighetsfølelse, og ingen av informantene sier noe om at den nasjonale identiteten er uviktig- hverken for dem eller andre. Om det kommer frem at mange ser på den nasjonale identiteten som sentral og gjennomgripende, sier noen av de samme personene at de tenker lite over sin nasjonale identitet i hverdagen.

Flere samfunnsvitere har påpekt hvordan ens egen nasjonale kultur og identitet kan bli så naturlig at en ikke tenker over den eller er den bevisst (Smith 1991: 77, Gullestad 2001, 2002 og Lidén 2002). Det er som den blir institusjonalisert i selvet (Gullestad 2001). Det som tilsynelatende kan tre frem som en motsigelse i noen av informantenes utsagn kan forstås ut fra et slikt perspektiv. De samme informantene som sier at de ikke tenker over sin nasjonale identitet i hverdagen, sier også at den blir mer tydelig for dem når de møter noe som er forskjellig eller antatt forskjellig, slik som når de kjører over Svinesundsbroen til Sverige eller når de drar enda lengre bort fra landet.

Norske verdier

Ved siden av spørsmålet om «nasjonal identitet» har jeg i innledningen av intervjuet også spurt om hva lærerne forstår som «norske verdier». Det er ikke alltid klart, og det er også varierende om informantene knytter verdiene til et strukturelt eller til et individuelt nivå. Sagt med andre ord: om informantene mener de verdiene de snakker om er verdier som «nordmenn i sin alminnelighet» identifiserer seg med, om det er verdier som først og fremst blir opphøyet av sentrale aktører, eller om det er de sentrale institusjonene i samfunnet som blir forstått som å være bærere av bestemte verdier. Det som er tydelig er at de verdiene som i størst grad går igjen i det empiriske materialet - menneskerettigheter, demokrati, frihet, ytringsfrihet, likhet, likestilling, toleranse og åpenhet, er verdier som er viktig for informantene selv. Emilie, Ida og Mari er de som uttaler seg mest tydelig om viktigheten av å bevare enkelte verdier, og i denne sammenheng legger Emilie, Ida, og tilsynelatende også Mari mest vekt på *frihet* og *ytringsfrihet*, samtidig som Ida, sammen med flere andre, også er opptatt av kjønnslikestilling:

Den friheten vi har i samfunnet. Den friheten som er typisk norsk på den måten. Altså, ytringsfriheten og det at vi har den organisasjonsfriheten som vi har. Den MÅ bevares (Emilie 2012: 187).

Eh, jeg har jo akkurat hevdet at det å være norsk, det er frihet, sant, ytringsfrihet, det er likestilling og sånt (Ida 2011: 63).

Selv om menneskerettigheter, demokrati, frihet, ytringsfrihet, likhet, likestilling, toleranse og åpenhet blir omtalt i positive vendinger, er det én av disse verdiene som det ikke *bare* knyttes positive assosiasjoner til. Anders og Emilie sier direkte at fokuset på *likhet* også kan være noe negativt. Begrepet likhet kan ha flere ulike betydninger, og det er likhet i betydningen ensretting som de to informantene stiller seg kritiske til. De mener en slik form for likhet kan undertrykke et positivt mangfold.

Ved siden av å spørre om norske verdier, har jeg også spurt de fleste informantene om det er noe de er stolt over eller mindre stolt over ved den norske kulturen. Her er det verdier som i størst grad trekkes frem, og mange av de samme verdiene som har blitt nevnt på forhånd blir nevnt igjen: demokratiet, menneskerettighetene, diplomatiet, å ville alles beste, rettferdighet og likhet som sjanselikheter. Disse og andre verdier er et gjennomgangstema i mange av intervjuene. Informantene bringer «norske verdier» på bane av seg selv, uten at jeg legger direkte føringer for det, og det ser ut som at mange mener at «de norske verdiene» er det viktigste i defineringen av «det norske».

Kristent, humanistisk og sosialdemokratisk verdigrunnlag

Lærerne snakker også om opphavet til noen av de verdiene som de trekker frem. Linn, Renathe, Ida, Mari, Anders og delvis også Elise mener at kristne verdier har og har hatt *noe* eller *mye* å si for de norske verdiene. Også humanistiske verdier forstås som «norske», men ikke i like stor grad som kristne verdier. Med unntak av Emilie som ser på det humanistiske som et klart motstykke til kristendommen, knytter informantene det kristne og det humanistiske sammen. De mener de humanistiske verdiene er basert på kristne verdier.

Ved siden av religion- og livssynspåvirkning, trekkes det også inn andre årsaksforklaringer for dagens verdigrunnlag. Thomas og Emilie sier direkte at Arbeiderpartiet har satt mye farge på dagens Norge. Thomas snakker i stor grad om hvordan Arbeiderpartiets politiske hegemoni i etterkrigstiden har hatt spesielt mye å si for hvordan Norge er bygget opp på et strukturelt plan og for enkelte av dagens verdier. Emilie på sin side utdyper det ikke noe videre, men sier at Norge er et land som tradisjonelt sett er preget av «arbeiderpartipolitisk» tenkning. Begge forbinder den arbeiderpartipolitiske linjen med *enhet*, men mens Thomas ser ut til å omtale enhet i positive ordlag, er Emilie mer kritisk til denne tankegangen.

Arbeiderpartiet kan sies å være den fremste representanten for en sosialdemokratisk politikk i Norge, og det empiriske materialet som helhet gir videre indikatorer på at den sosialdemokratiske linjen preger tankegangen til informantene. Thomas, Emilie, men også Ida benytter seg av begrepet «enhet», Thomas og Emilie bruker begrepet klassesamfunn, der Thomas omtaler Norge som et begrenset klassesamfunn og Emilie gir uttrykk for en uro for et mer klassedelt samfunn. Mari og Emilie snakker om velferdsstaten i Norge, Thomas om likhetsidealer, Anders om «nordmenn» som likhetsfokuserert, og Ida, Thomas og Mari snakker om Norge som sosialistisk. Når sosialismen omtales som allerede betegnende for det norske samfunnet, vil det være naturlig å tolke det som at det er snakk om en korrigerende og ikke en transformerende form for sosialisme. Begrepet «klasse» i seg selv har ikke vært et vanlig begrep å bruke under sosialdemokratiske regjeringer, men derimot utjevning av sosiale forskjeller, som er synonymt til det å utjevne klasseforskjeller. Både sosialisme, velferdsstat, og et begrenset klassesamfunn blir forstått som noe svært verdifullt, og også enhet og likhet i noen grad, i noen former og blant noen informanter.

Likhet

Mange av begrepene over, samt flere ytterligere begreper som informantene nevner, kan knyttes sammen med «likhet»: sjanselikhet, enhet, enhetsskolen, den offentlige skolen i Norge uten offisielt definerte rangordninger, felles læreplaner, Norge som et klasseløst samfunn, et begrenset klassesamfunn, én klasse, sosialisme, like muligheter, likestilling, kjønnslikestilling, «et høyt utdanningsnivå som gjør oss like», like sjanser og muligheter, omsorg for de svake i samfunnet, velferdsstaten og rettferdighet.

Flere av informantene sier at de trekker frem slike former for likhet når de er utenfor Norges nasjonale grenser og skal fortelle om noe de er stolt over ved landet sitt. Det er derimot én form for sjanse- og/eller resultatlikhet som flere av lærerne ser ut til å være spesielt opptatt av og som de snakker utfyllende om. Som jeg allerede har vært inne på er *kjønnslikestilling* noe flere ser ut til å forstå som et spesielt viktig trekk ved Norge og «det norske» i dag.

Kjønnslikestilling

Kjønnslikestilling var ikke et planlagt fokus for denne studien. Det var det heller ikke da Åse Røthing skulle undersøke «norskhet» i skolen gjennom å intervju RLE-lærere om sex og seksualitet. I både Røthing og min studie ble likevel «kjønnslikhestilling» et tema som lærerne i stor grad kretset rundt. Ingen av lærerne i min studie benyttet begrepet «kjønnslikestilling», men ordet «likestilling» brukes flere ganger. Likestilling kan referere til likestilling i forhold til klasse, etnisitet, religion, seksuell orientering, funksjonsevne eller kjønn. Der begrepet blir brukt, er det derimot tydelig at det refereres til likestilling mellom kjønn, som om likestilling og kjønnslikestilling skulle være gjensidig inkluderende begreper. Et unntak er det følgende sitatet av Renathe:

Ikke så mange samtidstekster jeg kjenner til som for eksempel er opptatt av likestilling mellom mann og kvinne da. Men det kan jo være likestilling på andre, områder (Renathe 2011: 31-32).

Majoriteten av lærerne snakker om kjønnslikestilling, og knytter også kjønnslikestilling til «Norge», «norske verdier» og «norske praksiser». Alle lærerne ser også ut til selv å slutte opp under kjønnslikestilling, og flere gir uttrykk for at kjønnslikestilling må stå på dagsorden i Norge også i årene fremover. Samtidig blir det uttalt at «Norge» er det landet, eller ett av de landene, hvor kjønnslikestillingen, med en av informantenes ord, «har kommet lengst» i verdenssammenheng.

Flere av lærerne ser kjønnslikestilling i sammenheng med religion. Mari og Renathe mener kjønnslikestilling er noe som har bakgrunn i det kristne verdigrunnlaget. Emilie mener at kjønnslikestilling ikke har noe med kristendommen å gjøre, men derimot har sammenheng med et sekularisert samfunn. Ida og Thomas forbinder Islam med mangel på kjønnslikestilling.

«Nordmenn» er ikke religiøse, men kristendommen er viktig likevel

Jeg har snakket om kristendom og religion med alle lærerne bortsett fra med Thomas. Han er unntaket ettersom det var vanskelig å styre intervjuet men han dit jeg ville. Thomas snakker

kun om religioner og religiøse kulturer i forbindelse med etniske minoritetsgrupper, og han nevner ikke kristendommen²¹. De fleste andre snakker om kristendom, religion og livssyn både når jeg spør dem direkte spørsmål om det, og på mer egne premisser, men ingen av dem ser ut til å mene at religion er spesielt viktig for «nordmenn flest». Ida og Emilie kan tale som eksempler:

Jeg tenker at vi er, min tanke rundt det er at vi er så utadvendt, at vi synes det er litt vanskelig å, å henge oss fast i sånne trosting. Det, det, det er ikke noe håndfast, det er ikke noen beviser, det er ikke, sant? Så. Vi er vel blitt en, på grensen til en slags agnostikere (Ida 2011: 55).

Jeg synes ikke Norge er et spesielt kristent samfunn *selv* om det står i en formålsparagraf. Eller *selv* om det skal være *basisen* vår. Så synes jeg ikke Norge er et spesielt religiøst land (Elise 2012: 17).

Ved å si at kristendommen skal være «basisen vår», er Emilie inne på noe som er helt sentralt å merke seg. Selv om lærerne sier at religion ikke er noe som er viktig for «nordmenn» flest, mener nesten alle lærerne at kristendommen spiller en rolle i det norske samfunnet. Om kristendommen som religion blir forstått som å ha lite å si, ser mange av informantene ut til å mene at kristendommen likevel er viktig i Norge som kulturgrunnlag:

[...] altså det går på helligdager, i større og større grad, og mindre grad på noen ting annet, tror jeg. [...] Det er ikke så, det er ikke noe sånn vekkellesorientert eller noe sånn veldig religiøs betydning. Det går på, det går for mange på tradisjonen, alltid gjort det [...] Kanskje noe av verdigrunnlaget vårt er påvirket av, et, kristent protestantisk verdigrunnlag og, sant. Altså det ligger så innbakt i grunnen, men, som vi ikke tenker over i det hele tatt heller. [...] Så vi, tar fatt, tar med oss det vi synes er viktig, det som er positivt. Resten, det, det. Er ikke så nøye (Ida 2012: 60-61).

²¹ På denne bakgrunnen er ikke Thomas inkludert når jeg videre refererer til «alle lærerne» i forbindelse med religion.

Så det at akkurat den demokratiske biten, kommer nok ikke i fra kristendommen.

Mens, tanken om det enkelte menneskets verdi, og, og.. Og sånn, tenker jeg kommer derifra [...] kristendommen har betydd utrolig mye for de norske verdiene [...] For eksempel da, så, så, når, når nordmenn møter en krise, som 22 juli nå, så ser du jo at da er jo oppslutningen om kirken er enorm. Ikke nødvendigvis fordi at man tenker at man ønsker å søke Gud, men når man ønsker å søke noe dypt inni seg, ikke sant. Og, og står ved eksistensielle spørsmål og sånnt (Mari 2012: 97, 111-112).

Gjennom disse eksemplene er det mulig å identifisere flere områder hvor kristendommen blir forstått som å ha betydning i Norge i dag: Kristendommens betydning for «norske tradisjoner og praksiser», og gjennom det også kirken som institusjon, og som jeg allerede har vært inne på tidligere i kapittelet: hvordan kristendommen blir fortsatt som fundament for «norske verdier». De aller fleste lærerne ser ut til å mene at kristendommen har betydning på ett eller flere av disse områdene, men i forskjellig grad.

Protestantiske tradisjoner og høytider blir forstått som å ha noe å si for hvordan vi organiserer livene våre og samfunnet, men enkelte av lærerne tror at protestantiske høytider, markeringer og tradisjoner vil få mindre betydning med tiden. Kirken som institusjon blir derimot forstått som å både være sentral i Norge i dag, og flere av lærerne mener også den vil ha betydning fremover. Det legges vekt på at kirken nå er folkekristelig og tar en imot selv om en ikke ser på seg selv som personlig troende. Kirken blir sett på som viktig for mange i Norge i juletiden, men spesielt i forbindelse med sorg og tap. De som er inne på temaet, ser ingen fullgode alternativer til kirken når det kommer til å få trøst og indre ro i forbindelse med eksistensielle spørsmål, eller i forbindelse med gravlegging. Dette er interessant ettersom både Smith (1995) og Anderson (2006) hevder at nasjonalismen vant så sterkt terreng mye fordi den hadde evne til å knytte sammen liv og død og kunne sette mennesket inn i en større sammenheng. Ingen av lærerne legger direkte vekt på nasjonalismen i denne forstand. For lærerne ser religionen ut til å fortsatt ha den største betydningen på dette området.

Når det kommer til hvor mye kristendommen har hatt å si for det norske verdigrunnlaget, er det ganske sprikende forståelser, men alle ser ut til å mene at kristendommen har og har hatt *noe* å si for dagens verdier i Norge. De fleste mener at det kristne eller protestantiske har hatt

mye å si. De lærerne som konkretiserer hvilke verdier det er snakk om nevner de ti bud, nestekjærlighet, rettferdighet i forhold til din neste, enkeltmenneskets verdi, toleranse, likeverd, å ikke stikke seg ut og å tenke at en er noe, å ta til takke med det en har og det å gjøre så godt en kan.

Linn og Elise, men også Anders i noe grad, ser ut til å mene at verdigrunnlaget som er basert på protestantismen ikke lengre kan forstås som kristne verdier fordi tolkningene av verdiene har blitt så mange. De ser ut til å mene at de kristne verdiene i liten grad kan tolkes og refortolkes. Anders sier for eksempel at kristendommen har blitt utvannet ved at den har blitt hyggeligere; ved at den har mistet sine pliktelemerter. Selv om Anders mener mange av de norske verdiene ikke lengre kan omtales som kristne, sier han likevel at protestantismen er *grunnlaget* for mange av dagens verdier, og at verdiene ligger dypt i nordmenns mentalitet. Han sier for eksempel:

Den har fått mindre betydning men at det fortsatt, er der da. Sånn helt i bunnen. I, i grunnfjellet så ligger det der, men det er ikke noe man tenker på så mye til daglig (Anders 2012: 172).

Flere andre omtaler kristendommen som å være noe som ligger «grunnfast» i «det norske» eller som en «basis». Sitatene til Ida og Elise som jeg presenterte lengre oppe kan tale som ytterligere eksempler, og flere andre, og spesielt Mari, deler også en slik forståelse. Dette er ikke veldig ulikt det Iversen finner når han utfører diskursanalyser av norske læreplaner:

Religion is mobilised as the provider of depth. Religions, as they are imagined, are seen as emotionally powerful, behaviour-relevant, durable and collective. Religion is thus mobilised as a solidifying anchorage. This presentation of religion and depth reduces the scope of our manifold experiences as it selects some experiences as «core», and posits these as relevant for national identity. [...] Norwegianess is connected to Christianity (Iversen 2012: 160).

At kristendommen sees i sammenheng med «det norske» kommer tydelig frem også i min studie, og gjennom andre sammenhenger enn kun når informantene gir uttrykk for det helt

eksplisitt. Elise, som er en av de lærerne som uttrykker at kristendommen har svært lite å si i Norge i dag, sier på samme tid at hun tror en i Norge ville «holdt fast ved det som er vårt», og «gått tilbake til det protestantiske», om andre religioner enn kristendommen så ut til å få innflytelse i landet. Her er det tydelig at «kristendommen» blir knyttet til «det norske», og det skilles også tydelig mellom «det som er vårt» og «det som hører til noen andre».

Som jeg har vært inne på, forstår jeg det ikke som at det er så mye religionen som sådan, men at det først og fremst er det som blir forstått som «kristne verdier» som blir forbundet med «norskheten». Når andre religioner tematiseres, - Islam nevnes ofte -, er det mange av lærerne som gir uttrykk for at de ikke har «noe imot» muslimer, men flere av dem ser likevel ut til å frykte mange av de verdiene som religionen blir oppfattet som å kunne representere.

De fleste av lærerne ser ikke ut til å ha noe imot religion, så lenge det er et spørsmål om personlig identitet. At religion sees i forbindelse med personlig identitet er i tråd med hva Iversen (2012) mener å finne. Mange av lærerne uttrykker at det er positivt at religion «har blitt en privatsak». Religioner som i stor grad manifesterer seg i offentlige institusjoner og i offentlig liv, slik som religiøse plagg, religiøse bygg og religiøs fundert politikk, kan ut fra en slik oppfatning forstås som en trussel. I løpet av intervjuet med Ida sier hun flere ganger at hun har redsler for det hun omtaler som «et religionsstyrt samfunn». Både Ida og Emilie ser ut til å mene at om offentlig liv blir organisert etter religiøse begrunnelser, vil det føre til større lenker rundt foten, til større grad av tvang i form av kollektive verdistandarder, og til mindre muligheter for individualitet. Emilie, men også delvis Ida, ser ut til å mene at individualitet, eller at det å kunne ta individuelle valg, er svært verdifullt og et symbol på frihet.

Humanismen

Med unntak av Emilie blir livssynshumanismen forstått som å ha liten oppslutning og innflytelse i det norske samfunnet i dag. Mari sier at livssynshumanismen var mer i vinden på 1980-tallet. Om livssynshumanismen i liten grad blir forstått som å ha betydning, blir likevel *det humanistiske tankegodset* forbundet med «det norske».

Vi ser jo på oss selv som et humanistisk samfunn. Eh. Også. Eh. Veldig opptatt av humanitært arbeid, bistand. [...] Humanisme som filosofi er ganske inne i det norske samfunnet. Ehm. Hvis du tenker humanetikken, så er det... Den tror jeg ikke er så dominerende egentlig. At. At, jeg tror. Du ser hvor mange kirkelige begravelser man har, hvor mange ikke-kirkelige man har for eksempel (Anders 2012: 174-175).

Med unntak av Emilie, som er den informanten som i størst grad distanserer seg fra kristendommen, ser lærerne ut til å knytte det kristne opp mot eller sammen med det humanistiske. Som tidligere nevnt blir det humanistiske forstått som å være bygget på kristne verdier. At livssynshumanismen blir forstått som å ikke være særlig tilstedeværende i samfunnet i dag, samtidig som humanismen sees på som sentral og knyttes til det kristne, kan tolkes som at en ikke har behov for å distansere seg fra religion i Norge, og som jeg har indikert tidligere: at kristne verdier er viktig.

«Nordmenn»

Informantene snakker om «nordmenn» ut fra flere ulike dimensjoner. De sier hva de mener er viktig både for deres egen og for andre «nordmenns» identitet, moral og verdier. Som jeg allerede har vært inne på snakker de om hvordan «nordmenn» har endret holdninger til livet og hvordan de har endret sin arbeidsmoral. Lærerne forteller også hvordan de mener at «nordmenn» fremstår utad - altså hvordan «nordmenn» ter seg i det offentlige rom, hvordan «nordmenn» har blitt mer eller mindre religiøse og hvordan de er bundet av tradisjoner. Som jeg skal komme nærmere inn på i neste kapittel forklarer de meg også hvem de mener er «norsk», hvem de mener er «mindre norsk» og hvem de mener ikke kan kalles «norsk».

««Nordmenn» er best! ...og de er kjedelige, kjølige og innadvendte»

Både positive og negative trekk kommer frem når lærerne snakker om «nordmenn». Linn, Elise, Renathe og Ida mener at «nordmenn» fremstår som trauste. Dette er det begrepet som i størst grad blir brukt og det kan oppleves som relativt negativt ladd. Andre negative begreper som går igjen er det å være selvgode, egoistiske, kjedelige, kjølige, innadvendte og reserverte. Enkeltinformanter bruker også synonymer til disse adjektivene. Anders mener «nordmenn» er hovmodige, at de ser på seg selv som de beste i verden, og Elise sier at «nordmenn» fremstår som tilbakeholdne. «Nordmenn» blir også beskrevet med ord som kan

oppfattes som mer nøytrale eller som positive. Linn, Renathe, Gunhild og Ida sier «nordmenn» er rolige og stabile, og Anders og Renathe mener at «nordmenn» er opptatt av å være snille og at de ønsker alle det beste. Når Gunhild blir spurt om det er noe hun er stolt eller mindre stolt over ved den norske kulturen, sier hun at hun er stolt over frivillighets- og dugnadsånden i landet og norske personers raushet. Elise nevner også solidaritetsånden, men mener at denne er på vei til å forsvinne fordi man har det «for godt».

Det er på forskjellige måter de nevnte adjektivene knyttes til «nordmenn». Noe relateres til «nordmenns» personlighet, noe til hva «nordmenn» er opptatt av, noe til forventede adferdsmønstre, og noe til hvordan «nordmenn» tenker om seg selv. For å ta et eksempel. Ida hentyder at det å være reservert og innadvendt kan ha bakgrunn i kulturelle koder. Hun sier:

[...] I Norge så hvis du gjør det, så får du kanskje veldig merkelig blick og kan liksom; "Haaallo? Heh. Er du riktig klok? Heh. Jeg står nå her og venter på bussen, du trenger ikke å snakke med meg for det!", sant? Eh, og det er en del sånne koder, for hvordan man oppfører seg blant folk som jeg tror er ganske lukket, og kan være veldig vanskelig for andre å forstå (Ida 2011: 58).

Om det i Norge er kulturelle koder som tilsier at en skal være reservert, kan selv en sosial og utadvendt person kunne fremstå som taus og som lite sosial.

Å være selvgod blir forbundet med den økonomiske fremgangen, at Norge er «verdens rikeste land», at «man har det for godt», på bakgrunn av et høyt utdanningsnivå, og at en i det hele tatt tenker på Norge som et vellykket og gjerne også som et innflytelsesrikt samfunn:

Tenker at vi nordmenn har blitt litt, ikke overlegne, men vi, vi vil ikke ha alle jobber lengre, vi tror litt godt om oss selv. Så har kommet med, eh, utdanning kanskje? Kanskje vi tror vi er verdens navle eller at vi har mer innflytelse på verden enn vi faktisk har, da. Både politisk og økonomisk (Gunhild 2012: 75-56).

Det som IKKE jeg synes er så bra, er den derre, som jeg har sagt, litt sånn selvgodhet kanskje. Fordi at Norge går så bra så, så smitter det litt over på oss som personer, tror jeg (Gunhild 2012: 81).

Vi er litt sånn hovmodige, tenker jeg. Litt, vi er litt selvgode, sånn jeg oppfatter det. Inkludert meg selv, i utgangspunktet. Og det går litt på det jeg sa i sted med at vi på en måte. Vi, vi fikser det, vi ordner det. Vi er. Det vi har gjort, det er best. Den skandinaviske modellen er den beste modellen, og vi. Når det. Mye av det kan knyttes til at vi har, vi fant noe olje for ikke så lenge siden (Anders 2012: 172-173).

Gunhild og Anders er de to som i størst grad snakker om norske personer som «selvgode». Det er derimot en større andel av informantene som mener at velstanden i Norge er med på å endre personene i landet, og da gjerne på negative måter.

««Nordmenn» har blitt så late...»

Thomas, Gunhild, Anders og Mari snakker om hvordan mange i Norge har blitt late av å «få alt opp i hendene». Gunhild, Anders og Mari ser ut til å være urolige for hva rikdommen gjør med nordmenns mentalitet:

Eh, jo, en annen ting, tenkte på, typisk, eh. Kanskje at vi har blitt litt mer sånn, eh, jeg synes, tror, vet ikke. Mange lærere sier at. [...] De har blitt litt mer, litt mer late. De tror ting kommer litt lettere da. De er ikke så interessert i å jobbe for ting som jeg kanskje ser andre, eh, utenfor Norge er da. For å nå målene sine. For de. Det går så greit her. Det kommer til å gå dem vel uansett, ikke sant. Man har en litt sånn passiv holdning da. Jeg vet ikke om det går på nasjonalitet å gjøre, men. Det har jo noe med at det har formet dem i, i vår nasjon da, eh, og det som har skjedd i Norge de siste 50 årene. Den utviklingen. Og. Det går bra med Norge nå, ikke sant. I, det ser vi at ikke gjør i Europa, men likevel så går det bra med Norge. Smitter litt over på den derre arbeidsviljen og innsatsen da. Den tror jeg kanskje ikke er så sunn. [...] (Gunhild 2012: 78).

Jeg tenker at det å, være norsk lengre tilbake i tid var mye mer knyttet til, eh, denne protestantiske tradisjonen om at man skal jobbe hardt og bite tennene sammen og, og leve et nøysommelig, nøysommelig liv, så får man lønn i, i neste livet. Ehm. Det er kanskje litt sånn fordommsfullt, men vi har. Altså det som har skjedd i dette landet de siste 25 årene, 30 årene sånn økonomisk sett er jo helt, hinsides, ikke sant. Det er et veldig, veldig annerledes land enn hvis du, hvis du går 50 år tilbake i tid. Eh. Så, så jeg tenker at endringen blir litt mer sånn på, på, på arbeidsmoral og. Det er ikke det at vi har kjempedårlig, ja, vi er ikke sånn veldig god nå (Anders 2012: 168).

Vi må passe på at vi utdanner oss høyt nok, ikke sant. At ikke vi. Vi har det så godt som vi har det. Vi er ikke så veldig konkurransesopptatt egentlig fordi at vi kanskje er vant med å få ting, litt lettvindt. Så det at, man er fornøyd med en viss utdannelse, og man er fornøyd med en viss lønn. Og når jeg har lyst til å leve og ha det godt. Mens det kommer masse folk utenifra som gjerne vil jobbe mer, som gjerne vil utdanne seg lengre (Mari 2012: 112-113).

I boken «Petromania» fra 2009 prøver journalisten Simen Sætre å finne svar på hva oljerikdommen gjør med «nordmenns» mentalitet. Uten å bruke noen mer systematiske metoder enn å reise rundt i ulike land og observere, sammenligner han Norge med andre «oljestater» og finner flere fellestrekk. Ett av de mest distinkte fellestrekkene er den gjennomgående latheten i den innfødte befolkningen, men han skriver samtidig at «nordmenn» ser ut til å være blinde for de mentale endringene som den «nye» rikdommen skaper. For å si det enkelt ser det ikke ut som om Sætre har snakket med Gunhild, Anders, Mari og Thomas. Det Gunhild, Thomas og Mari sier er at nordmenn var et hardarbeidende folk, mens nye generasjoner av nordmenn ikke er det. Den protestantiske etikken er kanskje på vei ut.

Det ser ikke ut som at Thomas mener dagens levestandard er «roten» eller hovedårsaken til manglende ambisjoner eller arbeidslyst, men han snakker likevel om hvordan den utbygde velferdsstaten gjør det praktisk mulig å «ligge på latsiden»:

Men vet du hva det står for? (Thomas 2012: 125).

Eh, hva NAV står for? ([intervjuer] Hilde 2012: 125).

Det har aldri vært laget noe, men jeg har laget. Norsk Arbeidsvegring (Thomas 2012: 125).

For det viser seg statistisk sett at 10 %, at 90 % av de som blir uføretrygdet ikke har eksamen fra videregående skole. Ikke sant. Eh, eh, og det er klart at, de kunne jo ikke drevet å dele ut alle disse pengene hvis de ikke hadde hatt oljepengene. Tenkt altså at hvis vi skulle vært som Sverige, og bare måtte leve av det vi lagde her selv. Vi hadde hatt en levestandard som hadde vært metervis under det vi har i dag, ikke sant. Og vi kunne ikke, vi kunne ikke latt så mange gå på uføretrygd. [...] Men de som har vondt i arbeidslysten, DE skal ikke få lov til å gå på uføretrygd bare fordi de har vondt i arbeidslysten, for slik var det ikke før (Thomas 2012: 127).

Intervjuet med Thomas er som nevnt atypisk, da han til forskjell fra de andre lærerne snakker mye slik det passer han selv. Han ser ut til å være inneforstått med at temaet for intervjuet handler om «norskhet», men det er vanskelig å stille han konkrete spørsmål. Når han snakker kretser han i stor grad rundt problemstillinger om det å «arbeide for føden» og det å «bli noe i livet», som kan indirekte at han selv er farget av «den protestantiske etikken».

Nasjonale symboler

Med «nasjonale symboler» henviser jeg til bestemte aktiviteter, markeringer, historiske hendelser eller perioder og/eller materialistiske ting som informantene ser ut til å mene har fått nasjonal symbolverdi. Eksempler på «nasjonale symboler» som blir nevnt er turgåing, friluftsliv, 17. mai, rosemaling, skigåing, «norsk husmannskost», det norske flagget, folkedans, lusekoften, strikkeluer, hytte på fjellet, dialekter, nynorsk, ostehøvel, stavkirker og den norrønne arven. Linn, Elise og Gunhild nevner pizza og/eller Grandiosa som nye «norske symboler».

I kapittelet om «den norske skolehistoriske nasjonsbyggingsprosessen» viste jeg til Thorkildsens analyse av tidligere lesebøker. Her kommer det frem at P. A. Jensen og Rolfsen aktivt brukte symboler når de skulle bidra til å skape en nasjonal identitet i befolkningen.

Om flere «nasjonale symboler» blir nevnt av lærerne, er det mange som sier at «nasjonale symboler» har lite å si for hva som definerer «det norske» i dag. De mener at måter å fremtre på, personlige kjennetegn, og kanskje først og fremst verdier, er mer sofistikerte, fruktbare og/eller «moderne» måter å se «det norske» ut i fra. At nasjonale symboler har mistet sin verdi og sin funksjon, er derimot ikke hele bildet lærerne gir meg i intervjuene. De sier at 17. mai, flagget og det å gå på ski blir sett på som de ytterste symbolene på «det norske», at slike symboler forstøtt er sentrale, og de mener selv at 17. mai og flagget er positive og viktige symboler som er verdt å bevare.

Smith hevder at nasjonale symboler og markeringer har en helt sentral plass i det å skape eller bygge opp under en tilhørighetsfølelse til en nasjon:

By the use of symbols - flags, coinage, anthems, uniforms, monuments and ceremonies members are reminded of their common heritage and cultural kinship and feel strengthened and exalted by their sense of common identity and belonging» (Smith 1991: 16-17).

Under betegnelsen «symboler» inkluderer Smith også seremonier og nasjonalsanger («anthems»). Både seremonier og nasjonalsanger, i tillegg til flagg, er viktige komponenter i de idrettsarrangementene hvor «det nasjonale» utgjør en viktig ramme. Som nevnt tidligere i kapittelet, ser det ut som at slike idrettsarrangementer har en viktig plass for lærerne når det kommer til det å skape en tilknytningsfølelse til nasjonen. Thomas forteller meg hvordan idrettsarrangementer har fått en stadig viktigere plass for «det nasjonale», og snakker da i praksis om toppidretten. Han nevner også flere idrettsstjerner som han indirekte kobler til «det norske», slik som Hjalles, Brå, Ulvang og Dæhlie. Anders (2012) trekker frem to toppidrettsutøvere som var aktive på intervjutidspunktet og som også gjorde stor suksess: Northug og Oen. Han omtaler Oen som en større idrettsutøver enn Northug med den begrunnelsen at svømming er en langt større idrettsgren på verdensbasis enn ski. Siden ski heller enn svømming knyttes til «det norske», blir Northug, slik Anders ser det, likevel fremstilt som en større nasjonalhelt enn Oen.

Å kategorisere idrettsarrangementer som å være nasjonale symboler i seg selv vil kanskje være tvilsomt. Rammene rundt, hvordan idrettsarrangementene blir arrangert og hvilke artefakter og seremonielle tillegg som inkluderes, hvilke assosiasjoner arrangementene frembringer, hvor hyppig de arrangeres, hvilket nivå det er snakk om og hvor mye suksess som oppnås i konkurransene, vil derimot kunne virke inn på arrangementenes nasjonale symbolverdi. Hvem som vinner kan også ha noe å si. Det kan være snakk om hvor mye suksess den enkelte har hatt fra før, men også i hvilken grad utøveren representerer «det norske». Andersson (2008) har undersøkt betydningen av idrettsutøvernes etnisitet og/eller hudfarge, men også utøverens personlighet og popularitet og i hvilken grad utøveren representerer en idrettsgren som allerede symboliserer «det norske», kan tenkes å ha innvirkning. Utøverne kan kunne fremstå som nasjonale helter eller forbilder og bli representanter for nasjonen.

Norsk språk

Det norske språket ser ut til å bli knyttet til «norskheten» på forskjellige måter. De som snakker om både bokmål og nynorsk, gir uttrykk for at nynorsk er mer «autentisk norsk» enn bokmål, og dette gjennom at de forstår nynorsk som tettere knyttet til den norske kulturarven. Renathe og Gunhild mener «det norske språket» er viktig for identiteten til dem som har nynorsk som hovedmål, og Renathe tror det særlig gjelder for dem som bor i grenselandet til der det snakkes bokmål. Thomas mener nynorsk er et mislykket forsøk på å skape en norsk nasjonal identitet, og at det bare er tull å beholde to skriftspråk. Dette trenger ikke bety at Thomas forstår det norske språket som uten betydning for en nasjonal identitet. Han sier også:

T: Jeg tror på mange måter at hvis du, hvis du kommer fra en av disse kulturene, så, selv fjerde generasjons vil jo ha mye med seg av de verdiene og normene, selv om de har blitt veldig norske. Og det er jo den derre som skjedde i USA, ikke sant.

Nordmennene dro dit. De snakket jo norsk i 20, 30 år etterpå (Thomas 2012: 135).

Språket som nasjonal identitet blir tematisert av flere andre - Linn, Elise, Gunhild og Mari -, og de mener det norske språket er viktig enten for deres egen og/eller for andres nasjonale

identitetsfølelse. De begrunner det på ulike måter: at en tenker og snakker på norsk, at det norske markerer de nasjonale grensene, og/eller at språket er i mindre forandring enn «norsk kultur».

En siste dimensjon som blir forbundet med det norske språket, er språket som kommunikasjonsmiddel eller som et «praktisk verktøy». Som jeg vil komme tilbake til, er det ikke-etniske «nordmenn» som blir tematisert i denne sammenhengen. Totalt sett blir norsk språk som «verktøy» omtalt i noe mindre grad enn språket som kultur.

Det «norske» - stabilt eller i endring?

Ett spørsmål jeg har spurt de fleste lærerne om, er om de ser på «det norske» som stabilt eller som noe som er i endring. Dem som ikke har blitt spurt har kommet inn på temaet av seg selv. Samtlige av informantene gir uttrykk for at «norskheten» er og alltid har vært i endring, og noen kommer med eksplisitte eksempler på hva som har endret seg. Gunhild, Ida, Elise, Anders og Emilie mener at det nasjonale har blitt mindre viktig. Det begrunnes forskjellig, men først og fremst med bakgrunn i at globalismen har gjort at nasjonale fellestrekk har blitt mer «utglidende», at flere grenser har blitt åpne og/eller at det har blitt en større flyt av informasjon. En annen begrunnelse er at Norge i dag er et fritt og selvstendig land og at en har mindre å kjempe for når det kommer til det nasjonale enn hva som var tilfelle tidligere. Det er også flere lærere som mener en i Norge har blitt mer åpen de siste årene: at fordommene har blitt færre og at en har fått en større toleranse og aksept for etniske minoriteter og for homofile. Gunhild og Linn never ellers at matkulturen har endret seg, og Elise og Gunhild sier at forholdet til musikk er endret. Mens Elise mener at færre synger på norsk, mener Gunhild at flere og flere synger på norsk.

På tross av disse svarene, er det tydelig at lærerne forstår mye av «det norske» som mer eller mindre «grunnfast» eller som relativt stabilt. Jeg har vist til hvordan mange av verdiene i Norge i dag blir sett på som å ha utgangspunkt i en kristen eller protestantisk arv, og mens noen av lærerne mener at disse verdiene har blitt vinklet på nye måter, gir andre uttrykk for at det er snakk om verdier som ligger så grunnfast i de fleste menneskene i Norge at de i liten grad har- eller vil endre seg. Ser en tilbake på alt det jeg har hevdet at lærerne legger vekt på når de snakker om «det norske», vil en kunne se at veldig mye er velkjent i lys av en norsk

historisk nasjonsbyggingsprosess. Dette vil jeg tydeliggjøre i avslutningskapittelet. I det kommende kapittelet skal jeg vise til hvordan lærerne på mange måter er opptatt av at en skal være lik, og ha en lik kultur, og ut fra et slikt fokus kan det være grunn til å tro at «det norske» i mindre grad vil endre seg enn om det motsatte var tilfelle. Som jeg nå også vil vise, er det derimot noen endringer lærerne er åpne for og som de også vil ha fortgang i.

Hvordan definerer ungdomsskolelærerne innholdet i «norskheten?» -

Oppsummering

I dette kapittelet har jeg sett på hvor dyp den nasjonale identiteten til lærerne er, og hvordan de definerer innholdet i «det norske». Lærerne gir meg svært mye informasjon i intervjuene, selv om flere av dem sier at «det norske» ikke er noe de tenker på i hverdagen. I motsetning til hva som kommer frem i Hellum sin studie ser det ut som at lærerne har mange tanker omkring temaet. Jeg har vært nødt å plukke ut de viktigste og mest sentrale momentene ved deres fremstillinger. Disse er samlet under hovedoverskriftene «nasjonal identitet», «norske verdier», ««nordmenn» er ikke religiøse, men kristendommen er viktig likevel», «nordmenn», «nasjonale symboler», «norsk språk», og «det «norske» - stabilt eller i endring?»

I tematiseringen av nasjonal identitet definerer og lokaliserer lærerne seg selv og/eller andre innenfor territorielle grenser på bakgrunn av kulturelle, etniske og/eller politiske fellestrekk. De snakker om nasjonen som noe man hører til, og bruker begreper som «hjem og hjemmefølelse». Idrettsarrangementer som er konstruert rundt en nasjonal ramme ser ut til å være viktige for å nære opp under lærernes nasjonale identitet.

Ett hovedmoment i kapittelet er at lærerne er opptatt av å knytte verdier til «det norske». «Det norske» blir i stor grad forstått som et «verdifelleskap», og lærerne ser ut til å se på dette «fellesskapet» med stolthet. Noen verdier blir sett på som å være mer eksklusive «norske» og/eller som «dypere forankret» til «det norske» enn andre. Kjønnsligestilling er en verdi som blir sett på som «særnorsk», mens «kristne verdier» blir forstått som å ligge dypt i «den norske kulturen». Også verdiene som ikke er forankret dypt eller eksklusivt til «det norske», kan bli sett på som viktige. Et eksempel på dette er verdiene «åpenhet» og

«toleranse». Andre verdier som i en eller annen form blir forstått som sentrale ved «det norske» er demokrati, frihet, ytringsfrihet, likhet, sjanselikhhet, rettferdighet, diplomati, «det å ville alles beste», og rettferdighet. Lærerne ser ut til å mene at de fleste av disse verdiene har bakgrunn i kristendommen og i sosialdemokratiet.

Traust, selvgod, egoistisk, kjedelig, kjølig, innadvendt og reservert er adjektiver som blir mer eller mindre hyppig brukt for å beskrive «nordmenn». «Det norske» ser i stor grad ut til å bli forstått som noe positivt, men «nordmenn» og måter de fremtrer på blir i større grad omtalt i negative vendinger. At «nordmenn» har blitt late er noe som tematiseres spesielt; at oljen og velstanden har ført til at «det norske folk», eller ungdommen, ikke lengre kan omtales som hardtarbeidende. «Nordmenn» blir likevel ikke bare sett på med kritiske øyne. Det blir også sagt at «nordmenn» er eller fremstår som rolige og stabile, at de er opptatt av å være snille, og at de ønsker alle det beste.

Lærerne mener at «norske symboler» har mindre å si for «norskheten» i dag enn i tidligere tider. 17. mai og det norske flagget blir likevel sett på som viktige symboler og markeringer å bevare. Idrettsarrangementer ser som nevnt ut til å være viktige for deres nasjonale identitet.

Det norske blir forstått som både noe stabilt og som noe i endring. På et eksplisitt plan gir mange av lærerne uttrykk for at «det norske» stadig endrer seg, og flere omtaler også dette som noe positivt. På et mer implisitt plan kommer det frem at mye av «det norske» er relativt stabilt.

Hvem blir sett på som «norsk»?

Lærerne er ikke bare opptatt å fortelle meg hva de mener er «norsk», men også hvem de mener er «norsk» og hvem de mener er «mindre norsk». Dette er også temaer jeg legger opp til at lærerne skal snakke om, og dette fokuset viser seg å få frem nye dimensjoner ved nasjonsfellesskapet. Når de snakker om «hvem», skifter de fokuset vekk fra «hva» og fokuserer på enkeltaktører. De konsentrerer seg i større grad om et mikronivå og snakker først og fremst om personer de interagerer med i hverdagen. Hverdagslivet blir viktigere i fortellingene deres, og de snakker om mer enn bare kultur.

Utforsker man både «hva» og «hvem» som blir sett på som «norsk» ser det ut til at det kan komme frem en større bredde og forståelse av hva det norske nasjonsfellesskapet er og kan være. Analysen i dette kapittelet er også viktig da det å bli sett på som «norsk» i Norge kan bære med seg ulike fordeler. Jeg vil vise barrierer i det å bli inkludert som «norsk» i Norge, men også hvordan lærerne ønsker et mer åpent «norskhetsbegrep». Lærere møter i stadig større grad elever der det ikke nødvendigvis er gitt hvordan barna og ungdommene skal forstås innenfor de nasjonale eller nasjonalkulturelle rammene, eller hvordan de nasjonale- eller nasjonalkulturelle rammene eventuelt kan endres i møtet med dem som utfordrer dem.

For selv å se bedre hva informantene mener er viktig for å være «norsk», og for å presentere det til leseren på en ryddig og forståelig måte, har jeg med inspirasjon fra Anders Vassenden gjort analytiske kategoriseringer av det empiriske materialet. Under selve intervjuene og under analyseringen av dem prøvde jeg å være bevisst på hvilke deler av «norskheten» som til en hver tid ble snakket om i fortellinger om «det norske», og jeg kom frem til fem ulike kategorier som informantene la vekt på, samt to underkategorier. En av kategoriene opererer ikke Vassenden med, mens to av dem er tilsvarende Vassendens og to av dem er lik. De fleste kategoriene jeg benytter meg av overlapper i større eller mindre grad, men de er likevel så forskjellig at jeg ser det som fruktbart å bruke dem som analytiske kategorier.

«Demos-dimensjoner»

Kategorien «Demos-dimensjoner» har utgangspunkt i det analytiske skillet mellom «etnos» og «demos» som jeg gjorde rede for i teorikapitlet: felles etnisk og kulturelt opphav på den ene siden; og staten, eller tilslutning om felles politisk kultur, på den andre siden. Emerich Francis var den første som pekte på skillet mellom *ethnos* og *demos* og det har siden blitt en tradisjonell måte å fremstille nasjonsfellesskapet på, men det har også blitt kritisert. Peters (2002) mener en ikke må bruke dette skillet ukritisk da en form for kategorisering ikke nødvendigvis vil passe alle nasjoner til alle tider, og Peters hevder også at disse kategoriene ikke er tilstrekkelig for å få frem nyansene i ulike nasjonsfellesskap. Både Vassenden og jeg tar utgangspunkt i «etnos» og «demos», men vi bryter ned «etnos»-dimensjonen. Det ser ut som det er flere delkomponenter av «etnos» som kan være viktig å skille mellom for å få frem nyansene i det norske nasjonsfellesskapet.

Informantene til Vassenden ser ut til å tematisere statsborgerskap i stor grad, og han opererer også med en kategori kalt «statsborgerskap». I denne undersøkelsen er det Elise, Mari og Emilie som bruker begrepet «statsborgerskap», og alle i forbindelse med «det å være norsk»:

Eh, det der er så vanskelig, for jeg vil jo si at.. Har du fått norsk statsborgerskap og du bor her og du trives her, så kan du få lov å si at du er norsk. Du *trenger* ikke å ha slekt tilbake på Sunnmøre fra 1790 for å markere at du er norsk. Sant, altså det. Så lenge de bor her og fungerer her, og synes de har det greit her, og de begynner å snakke språket, og de blir norske statsborgere. Så for min del kan de si at de er norske. Det holder for meg (Elise 2011: 7).

Mari har bodd på et annet kontinent i store deler av sin barndom, men når hun begrunner hvorfor hun ikke føler en identitet til dette kontinentet eller dette andre landet, sier hun det er fordi hun har norsk pass, i tillegg til at hun begrunner det ut fra en etnisk og en kulturell dimensjon.

Om Emilie gjør uttrykk for at nasjonalitet og nasjonal tilhørighet er vanskelige og komplekse størrelser, ser hun ut til å mene at statsborgerskap har *underordnet* betydning i hennes forståelse av hvem som er «norsk». Kulturell tilpasning, det å lære det norske språket og ikke

minst å bidra til samfunnet er det som først og fremst har betydning for om en person kan betegnes som «norsk» i hennes øyne.

Altså jeg legger heller vekt på, eh, personens faktiske handlinger, fremfor personens, eh, byråkratiske, eh. Altså hvor, hvor søknaden ligger henne i byråkratiet.[...] jeg tenker man er hvertfall like mye norsk selv om man ikke er norsk statsborger, men prøver å sette, å, å bli en del av samfunnet, og prøver å lære seg språket og kulturelt tilvenne seg (Emilie 2012: 189, 190).

Emilies utsagn om «det å bli en del av samfunnet» kan tolkes både i lys av en «etnos»- og en «demos»-dimensjon. For å brukes Emilies ord kan det enten bety å «kulturelt tilvenne seg», eller det kan bety å engasjere seg i samfunnet på et mer politisk plan. Samtalen med Emilie er interessant da hun ser ut til å ha den mest divergerende forståelsen av hva det vil si å være norsk av alle lærerne jeg har intervjuet. Hun legger stor vekt på både at en må bli «norsk i sin kultur» for å bli forstått som «norsk», at en i Norge må åpne opp for et større kulturelt mangfold og ikke være så opptatt av at alle skal «passe inn» i en «fastsatt mal», og at en må være aktivt deltakende i det politiske samfunnet. Det kan slik være vanskelig å vite hva hun legger i de enkelte utsagnene, de som ikke blir utdypet nærmere, men jeg vil tolke både det overstående og det kommende sitatet for både å bety at det er viktig for henne at en «blir norsk» i sin kultur, og at en deltar aktivt i det politiske samfunnet:

For det å være norsk er jo nettopp det å fungere godt i samfunnet, og ville være en del av en større sammenheng og ville. Ville bidra til samfunnet, samfunnet man har blitt en del av (Emilie 2012: 189).

Om det å være en aktiv samfunnsaktør kan forstås som å henge sammen med «kultur», og at det da også kan knyttes til en «etnos»-kategori, vil det likevel normalt klassifiseres under en «demos»-kategori ettersom alle kan involvere seg i samfunnet uavhengig av etnisitet. Dette er noe den smalere «statsborger»-kategorien ikke nødvendigvis vil fange opp. Ut fra en «statsborgerkategori» er det ikke sikkert at Emilie ville blitt forstått som å være opptatt av demos-aspektene ved «norskheten», spesielt ettersom hun uttrykker at «statsborgerskap» er mindre viktig.

Med unntak av det som hittil er nevnt, er det ingen av lærerne som legger stor vekt på «demos»-aspekter når det kommer til «det å være norsk». Når jeg spør Gunhild om hva hun forbinder med begrepet «nordmann», markerer hun noe av det motsatte med å si:

Går ikke så mye på politikk og sånne ting (Gunhild 2011: 19).

Når det er spørsmål om å innvie noen i et nasjonsfellesskap blir «demos»-kategorier normalt sett på som mer åpne og inkluderende enn «etnos»-kategorier, men hva som vil være den letteste måten å bli inkludert i «det norske» på vil likevel kunne variere mye ut fra hvilken deler av «demos»- og «etnos»-kategoriene det legges vekt på, og ut fra enkeltpersonene det er snakk om. For en som er blond og blåøyd kan det tenkes at det vil være lettere å bli sett på som «norsk» ut fra utseendet, enn hva det er å få innviet norsk statsborgerskap.

«Etnisk basert utseende»

Ved siden av «statsborgerskap» er «hvithet» en annen av Vassendens analytiske kategorier. Hvithet som begrep blir ikke anvendt i mitt datamateriale i utstrakt grad. Ida og Thomas artikulere hvitheten, og da som kategori for å skille mellom personer med ulik etnisk bakgrunn innenfor bestemte nasjonalstater. Vassenden finner at det også er i slike tilfeller at hans informanter snakker om «hvithet». De tar begrepet i bruk når de tegner «implisitte etniske kart» (Vassenden 2007: 303). Hverken Vassendens' eller mine informanter mener at det er viktig å være «hvit», men både i Vassendens og mindre intervjuer kommer «hvitheten» til syne når den udifferensierte norskhetsskategorien brytes ned (Vassenden 2007: 306).

På tross av at lærerne jeg har intervjuet ikke sier noe om at det er viktig å være «hvit» for å være norsk, mener de at det som kan bli forstått som å være «etnisk-utseende» likevel har noe å si for i hvilken grad en kan bli innlemmet i det norske «nasjonsfellesskapet», eller for i hvilken grad en selv anser seg som «norsk». Om «hvithet» ikke blir nevnt i denne sammenhengen, brukes tilsvarende begreper: «utseende», «mørke personer», «blond og blåøyd», «farget», «hudfarge» og «det ytre». «Det ytre» kan slik informantene bruker det både bety utseende, men også noe mer kulturelt betinget slik som bekledning eller måter å fremstå på utad.

Hverken Ida eller Anders vil si det er viktig å være «hvit» eller «blond og blåøyd» for å «være norsk», men likevel sier de at «etnisk basert utseende» noen ganger har betydning for hvem de assosierer som å være «norsk», «mindre norsk» eller ikke «norsk» i det hele tatt. De sier at det er noe som i stor grad er ubevisst og ikke noe de ønsker å tillegge betydning. Det er som om det er noe som er internalisert i dem, men som de prøver å kjempe imot eller ta avstand fra. Begge sier at når utseendet har noe å si, så er det snakk om personer de ikke kjenner, og da gjerne bare- eller først og fremst- ved «første øyekast», før de får «tenkt seg om».

Alle lærerne som tematiserer «etnisk-basert utseende» i forbindelse med «det å være norsk», knytter betydningen av utseende til en tidshorisont. Det å være «blond og blåøyd» eller «hvit i huden» blir forstått som å ha vært viktigere «for det norske» i tidligere tider, enten fordi det var få «mørke personer» i Norge og dermed ikke noe som ble knyttet til «det norske», fordi «mørke personer» skapte oppsikt ved å skille seg ut utseendemessig (og fortsatt gjør det i noen deler av landet og blandt noen befolkningsgrupper), og/eller fordi diskursen omkring etnisitet og «rase» har endret seg. Under følger noen utvalgte sitater som viser til disse forståelsene:

Og eldre vil nok synes at det der er rarere for det at det har de aldri sett, og de. Og hvis du ser i historiebøker *ler* som de gjerne har presentert på skolen, hvis du går tilbake til begynnelsen på 1900-tallet, så står det jo beskrevet, svarte, de var jo som et slags dyr, kunne det stå i noen bøker (Ida 2011: 51).

Jeg husker selv, jeg jobbet i [navn på fylke]. Bare det kom en, ehm, en skole med hundre elever. Det var en svart elev. Klart at alle så jo på dette, altså. De måtte, de har aldri sett det før, omtrent, sant (Ida 2011: 51).

Altså hvis man, hvis man som gammel da, er pleietrengende og får hjelp av en, av en hjelpepleier med en annen hudfarge, eh, så forstår jeg på en måte at man kan være skeptisk. Fordi det er liksom noe ukjent med en gang (Emilie 2012: 205).

Et «etnisk basert utseende», og særlig et utseende med «mørke trekk» blir av flere av lærerne forstått som å ha betydning også i dag - om ikke for dem selv, så i alle fall for andre:

Det er fortsatt sånn at hvis man er norsk så er man blond og blåøyd. For, altså, den stereotypen der sånn, lever ganske godt altså. Sånn jeg oppfatter det (Anders 2012: 164).

Er det noe ved det norske du føler har endret seg, de siste tiårene? (Hilde 2012: 167)
Jeg tror den er litt mindre låst, altså. I forhold til utseende og, og etnisitet (Anders 2012: 167)

Altså, skjønner du, en ville grepet fatt i ulikheten mye tidligere hvis det var en sånn utseendemessig ulikhet (Ida 2011: 54).

Og selv hvor norske de er, så skiller de seg ut. Eh. Og jeg tror det er enklere da, kanskje å føle seg raskere norsk hvis du ikke skiller deg ut utseendemessig (Mari 2012: 79).

Altså jeg vil jo tro at utseendet også kan ha en betydning, for, hvis du ser veldig norsk ut og høres norsk ut, så er det ingen som setter noe spørsmålstegn ved om du er norsk, selv om dine foreldre er russere (Mari 2012: 101).

Når betydningen av «utseende» knyttes til en «tidshorisont», og til «det å skille seg ut», «det å fremstå som annerledes» og/eller «til noe uvant», kan det tenkes at lærerne også tenker at utseende vil ha mindre å si med tiden for «hva det vil si å være norsk». Anders gir et mer direkte uttrykk for dette enn de andre lærerne, men han tror det er en utvikling som vil gå sent og at det vil ta mange, mange år før et «etnisk utseende» ikke har noe å si.

Kultur

Kultur er et gjennomgående omdreiningspunkt i det empiriske materialet. «Det norske» blir i stor grad forbundet med «norsk kultur», eller sagt på en annen måte: kultur blir sett på som den viktigste markøren for «det norske» og det «ikke-norske». Det informantene ser ut til å

legge i begrepet «norsk kultur» er «norske verdier», «norske tanke- og væremåter», «norsk kulturarv» og i noen grad «norsk språk». «Norske verdier» er spesielt viktig for informantene, noe som jeg har vært inne på i det forrige analysekapittelet. For å «være norsk» ser mange ut til å mene at man må ha gjort noen av de «norske verdiene» til «sine egne». Å være «norsk» i tanke- og væremåter, kan også bety å ha internalisert spesielle verdier, men det kan også bety å ha en «norsk» kulturell praksis eller en «norsk» forståelseshorisont. «Norske verdier» kan inngå i dette, men ikke nødvendigvis. Om en skal bli forstått som «norsk» ser det å «te seg på en norsk måte» ut til å være av omtrent samme betydning som det å ha «norske verdier». Å identifisere seg med «en norsk kulturarv» synes som mindre viktig, og ser ikke ut til å bli forstått som en nødvendig betingelse for «det å være norsk». Samtidig kan det gli inn i «det å være norsk i tanke- og væremåter», og/eller «det å ha en norsk forståelseshorisont». Med «norsk kulturarv» tenker lærerne på den kulturen som spores langt tilbake i tid og som kan knyttes til det norske nasjonsbyggingsprosjektet. «Norsk språk» som kultur blir forbundet både med «norsk kulturarv», noe identitetsskapende, men også som et «praktisk verktøy».

«Å være norsk» i form av tanke- og væremåter

Om det er tydelig at lærerne legger vekt på kultur for «det å være norsk», er det likevel vanskeligere å komme med korte og konkrete eksempler på dette enn hva som er tilfelle når det gjelder «demos-dimensjoner» og «etnisk-basert utseende». Det å snakke om «det norske» som «norsk kultur» fremstår flere steder i materialet nesten som en «diskursiv selvfølgelighet», som en institusjonalisert fundert måte å tenke og snakke på som ikke trenger videre begrunnelser. At kultur er sentralt «for det å være norsk» kommer mer implisitt frem gjennom lengre fortellinger. I noen tilfeller blir det likevel uttalt mer direkte at «kultur» er av avgjørende betydning eller spiller en sentral rolle «for det å være norsk». Emilie og Thomas sier for eksempel:

[...] det å være norsk er jo nettopp det å fungere godt i samfunnet. [...] Det å være norsk, det er. [...] Det har ingen hudfarge, men det har et språk! (Emilie 2012: 189).

Hva som står utenpå passet, betyr, er jo ikke definert hva du er. Altså, det er jo kulturen og bakgrunnen og oppveksten din som definerer deg, ikke sant (Thomas 2012: 134).

Når Gunhild får spørsmål om det er noen kriterier hun mener bør oppfylles for at en skal kunne «være norsk», legger hun vekt på det å til en viss grad kunne det norske språket, å kjenne til «den norske kulturen» og det å ha bodd i Norge en periode:

Jeg tenker ikke så mye på, eh, annet at du, selvfølgelig må en. Kanskje at du skal beherske språket, til en viss grad. Eh. Trenger ikke snakke det perfekt. Og så må du være kjent, kjent med kulturen og du må ha bodd her en periode (Gunhild 2012: 79).

Videre gjennom intervjuet legger Gunhild hovedvekten på kultur og «kulturell arv», både i forbindelse med sin egen identitet som «norsk» og hva hun mener er viktig for at andre skal føle seg «norske».

Både Gunhild og Mari konsentrerer seg mest om andres måter å definere seg som «norsk» på, enn å snakke om hvem de *selv* ser på som «norsk». Det kan tenkes at de to forholdene henger sammen: at hvem de forstår som norsk har innvirkning på hvordan de tror andre oppfatter seg selv, eller at de tar innover seg andres egne definisjoner av «hva det vil si å være norsk». Hva gjelder Mari kan ett av sitatene hennes indikere en eller begge disse antakelsene:

Sånn som at, at du, du har jo en hel haug med, med elever med fremmedspråklige bakgrunn, men som alikevel er klin norske. Og hvor foreldrene deres deler såpass mye av de norske verdiene at når de får, at de, det de får gjennom skolen og gjør de som..., mange av de ca 100 % norske. Bortsett fra at de i tillegg har en tilknytning til en annen kultur. Men at de selv oppfatter, altså. De aller fleste av de elevene som er her tenker at de skal fortsette sine liv her i Norge (Mari 2012: 115).

Sitatet viser hvordan også Mari knytter «kultur» til «det norske», og hun nevner også mer konkret «verdier». Om Mari forstår «det norske» i lys av blant annet kultur og kulturelle verdier, ser hun ut til å forstå elevene sine som norske selv om de ikke *bare* har det hun klassifiserer som en norsk kultur og/eller en norsk kulturbakgrunn. Elise har en lignende men likevel annerledes tilnærming til nasjonsfellesskapet. Hun gir uttrykk for at hun vil innlemme dem med en annen enn en «norsk kultur» i det norske samfunnet:

At det er de som skal fornorske seg og så kan de få komme inn til oss, i stedet for at vi ser det som berikende at de kommer sånn som de er og viser oss noe av sin kultur, og så kommer det norske etterpå? (Elise 2011: 16).

På samme tid ser hun ut til å forbinde «det norske» med «det å ha en norsk kultur». «Det å være norsk» ser bare ikke ut til å fremtre som så viktig for henne. Med det mener jeg at hun uttrykker et ønske om at alle skal bli behandlet som likeverdige mennesker uavhengig av nasjonal tilknytning og tilhørighet. Selv om en ikke blir forstått eller forstår seg selv som «norsk» må en bli akseptert og respektert. Hun ser ut til å være opptatt av toleranse og det å være åpen for nye kulturelle inntrykk og nye forståelsesformer.

«Å være norsk» i form av språk

Som jeg allerede har vært inne på, mener fire av lærerne at den nasjonale identiteten er viktig for dem selv og/eller for andre for det å føle seg «norsk». Sitatene under er et utvalg av flere mulige eksempler:

Hvis du ikke snakker norsk, så tror jeg ikke du føler deg helt norsk heller. Hvis du har norske foreldre, men selv ikke klarer å snakke norsk, så tror jeg ikke du vil føle deg norsk (Mari 2012: 101).

Jeg tror faktisk at jeg synes språk, eh, ganske sterkt. Eh, som knytter oss sammen til en nasjon da, som sier noe om hvor vi kommer fra veldig tydelig (Gunhild 2012: 73).

Når det er snakk om hva som skal til for at ikke-etniske nordmenn skal bli forstått som «norske», blir det i større grad lagt vekt på språket som «et praktisk verktøy»: at det er viktig å lære seg språk for å kommunisere med andre i samfunnet og med det å få muligheten til å bli en aktiv samfunnsdeltaker og/eller å kunne interagere med andre i samfunnet. Emilie kan sies å være det mest typiske eksempelet på en slik forståelse:

Kan du ikke språket, så har du jo heller ikke muligheten til å stemme. Altså jeg tenker, kunne sette deg inn i politiske, eh, det politiske landskapet i den, i

området du er i da. Eh, og jeg tenker at. Ja. Det er jo kjempeviktig (Emilie 2012: 192-193).

Om språket kun hadde funksjon som kommunikasjonsmiddel, for å kunne interagere med andre i samfunnet, kan en tenke seg at det i Norge til en viss grad hadde holdt å kunne engelsk, svensk eller dansk. Dette nevnes ikke, og det kan tenkes at den uttalte viktigheten av at ikke-etnisk norske lærer seg norsk språk også ligger i noe kulturelt, om det ikke blir direkte uttalt. Men dette mener jeg at det er mulig at det kan være viktig å kunne norsk språk for å ikke bli sett på som «kulturelt annerledes», og/eller for å bli sett på som å «tilhøre Norge» og ikke andre land.

Etnisitet

Alle de ni lærerne jeg har snakket med, kobler etnisitet og kultur sammen. Det vil si at de ser på etnisitet som noe som henger sammen med kultur. Om det ikke er helt entydig blir etnisk norske forstått som å ha en «norsk» kultur, mens ikke-etnisk norske blir forstått som å ha en annen kultur. Alt i alt ser det ut som at etnisitet blir forstått som å være hovedkilden eller hovedårsaken til kulturell egenart²², og det blir trukket klare grenser mellom «etnisitet» og «norskhet». På samme tid ser det ut som at de fleste av lærerne mener en på mange måter kan «være» eller «bli» «norsk» selv om en ikke er «etnisk norsk»: selv om en ikke er født- eller oppvokst i Norge, og/eller selv om en ikke har foreldre som opprinnelig er fra Norge. Jeg tolker dette som at *selv* om etnisitet blir forstått som å være hovedkilden eller hovedårsaken til kulturell egenart, så ser det ut som bare deler av det kulturelle innholdet i etnisitetskategoriene blir tett eller eksklusivt forbundet med etnisitet. Andre deler av det kulturelle innholdet blir løst knyttet til etnisitet.

Om det henger sammen, vil jeg ikke i dette kapittelet gå så veldig mye nærmere inn på innholdet i etnisitetskategoriene, men fokusere mer på grensene som blir skapt på bakgrunn av dem. Jeg vil omtale det som «etno-kulturer» når etnisitet og kultur blir forstått som å være sammenfallende.

²² Mette Andersson (2005) finner det samme i sin studie *Urban multi-culture in Norway: identity formation among immigrant youth*

Thomas er den av lærerne som trekker de klareste skillelinjene mellom etnisk norske og ikke-etnisk norske. Det er flere aspekter ved Thomas sine beretninger som får meg til å tenke at han i større grad enn de andre lærerne ser mennesker i lys av etniske kategorier, og at det vil ta en tid før han forstår ikke-etniske nordmenn som «helt norske». Han forteller hvordan ikke-etnisk norske etterhvert vil bli «norske» i sin kultur, men samtidig uttaler han at det vil kunne ta tid:

Jeg tror på mange måter at hvis du, hvis du kommer fra en av disse kulturene, så, selv fjerde generasjons vil jo ha mye med seg av de verdiene og normene, selv om de har blitt veldig norske (Thomas 2012: 135).

De etniske kategoriene ser også ut til å ha betydning for Thomas ved at han tillegger ulike «etno-kulturer» forskjellig verdi, og han ser stort sett ut til å tillegge «den norske kulturen» den største verdien. Om det er slik at andre «etno-kulturer» ikke likestilles med «den norske», kan det tenkes at det kan bli vanskeligere for ikke-etniske «nordmenn» å få «innpass som norsk»; at det bygges høyere gjerder mellom etnisitetene. Jeg tolker også Thomas sine «etno-kulturelle» kategorier som å i stor grad være preget av generaliserte forskjeller. Generaliserte forskjeller forbindes gjerne med forhåndsdefinerte og gjerne stereotypiske kategorier man leser mennesker ut i fra, og det vil typisk føre til at en på enkelte områder knytter kultur og etnisitet tettere sammen og/eller at de etniske kategoriene vil bli mer stabile. De forskjellene Thomas tilskriver ulike etniske grupper fremstår for meg som svært velkjente; kategorier som jeg i stor grad har møtt på i mediebildet og andre steder i det norske, men også internasjonale samfunnet. Det er ikke sikkert slike kategorier passer så godt med det faktiske bildet av hvordan ulike mennesker er. At Thomas også opererer med de etno-kulturelle kategoriene selv der han viser til eksempler som bryter med det kategoriske bildet, kan være med på å underbygge dette. Hans hverdagserfaringer passer ikke nødvendigvis inn i det bildet han har av ulike etnisiteter.

I samtalene med de fleste lærerne ser det ut som at mange, om ikke alle, av de opplevde kulturelle forskjellene mellom etniske «nordmenn» og ikke-etniske «nordmenn» i stor grad overskrider kategoriske skjemaer. De trekker frem konkrete hverdagseksempler der deres forståelser i liten grad ser ut til å være farget av forhåndsdefinerte oppfatninger eller

stereotypier. Selv om de opplever forskjeller som de tilskriver etnisitet, er det ikke sikkert at etnisitet har så mye å si for lærerne. At mange av de nevnte lærerne snakker om alle sine elever som «norske», også i form av «kultur», kan være med på å underbygge dette. Selv om enkelte av elevene ikke er født i Norge, eller har foreldre som ikke er født i Norge, ser lærerne ut til å mene at mye av «det kulturelt norske» ikke er eksklusivt forbundet med etnisitet. At en kan bli «norsk» i sin kultur selv om en ikke er etnisk-norsk - om noe ved «kulturen» blir tettere knyttet til etnisitet enn noe annet:

Ja, altså, de har vært her så lenge. Ja, og så har jeg hatt fra Sri Lanka. Og, altså, når de er i klasserommet, så er de flink i norsk, og de er flink å være med, og sånn, men når vi *snakker* om hvor vi kommer fra, og hva vi gjør, og hva som er lov, og hva som er rett, og, hva som er kultur, *da* kommer det frem at de har, gjerne, en annen bakgrunn, som vi, ikke er helt vant til (Emilie 2011: 3-4).

Det er vel noen av disse elevene som har, er født og oppvokst her, at de definerer seg som, i veldig stor grad norske i hvert fall på skolen, da. Og så ser vi på en måte kulturkonflikten, eller dilemmaene mer, eh, i forhold til, eh, hjem da. Hjemme da, og så. Men at de er veldig norske, eh. Oppfatter seg selv, og jeg tror nordmenn oppfatter, dem som veldig norske, og det er de jo og (Gunhild 2012: 74).

At etnisitet kan ha betydning for lærernes definisjoner av «det norske», kommer ikke bare frem når lærerne snakker om ikke-etniske «nordmenn», men også gjennom noen av lærernes definisjoner av seg selv. Både Elise, Gunhild og Linn klassifiserer seg som «norsk» delvis på bakgrunn av «arv», «røtter» eller etnisitet. Dette trenger ikke å bety at etnisitet er viktig for dem for det å «være norsk»; det kan også bety at en kan være «norsk» på ulike måter og på ulike grunnlag. Som jeg har vist til tidligere, ser det ikke ut som Elise mener det er viktig å være etnisk norsk for å bli inkludert i det norske nasjonsfellesskapet, men hun sier likevel:

Og så lenge jeg er født i Norge av to norske foreldre og har bodd her hele mitt liv, så vil jeg jo si at, det ligger i seg selv at jeg er norsk (Elise 2011: 8).

Oppsummert ser ikke etnisitet per se ut til å ha veldig mye å si for hvem lærerne vil inkludere som «norsk» og/eller hvem de vil inkludere i det norske nasjonsfellesskapet, men ser ut til å ha noe å si. Noen sider ved «norsk kultur» ser ut til å bli knyttet tett og/eller eksklusivt opp mot etnisitet. Jeg vil komme nærmere inn på dette i neste kapittel og i avslutningskapittelet.

Fartstid i Norge

En siste analytisk kategori som jeg finner relevant for hvem lærerne klassifiserer som «norsk» og/eller «mindre norsk», er oppholdstid eller fartstid i Norge. I flere sammenhenger ser oppholdstid ut til å være forbundet med kultur, at en blir forstått som å «bli norsk kulturelt» gjennom å leve i Norge. De fleste av lærerne ser ut til å mene at det å bo og leve i Norge over en lengre periode er viktig i denne sammenhengen. I andre sammenhenger blir det ikke uttalt om oppholdstid har noe med kultur å gjøre. Emilie sier også at bare det å være i landet over en lengre periode kan være med på å «gjøre en norsk», og dermed at fartstid i Norge i seg selv kan ha noe å si for «det å bli inkludert som norsk».

Men samtidig, er man da mindre norsk hvis man har bodd, eh. Bodd, altså for noen er jo bare i hjemmet, sånn, kvinner. Altså. Når jeg tenker. Hvis man kom til Norge for 20 år siden og nesten ikke har lært seg norsk, så, vil man jo kanskje likevel kalle seg norsk, på en måte (Emilie 2012: 189).

Hva skal til for at lærerne definerer noen som «norsk»? - Oppsummering

Jeg har funnet eller skilt ut fem dimensjoner som lærerne legger vekt på når de definerer noen som mer eller mindre «norsk». Dette er «demos-dimensjoner», «etnisk basert utseende», «kultur», «etnisitet» og «fartstid i Norge». En kan bli definert som norsk gjennom alle kategoriene, men det ser ut som det er nødvendig å bli sett på som «norsk» på bakgrunn av flere av dem for å bli forstått som «fullgod norsk». Den viktigste dimensjonen er «kultur». Oppfatter lærerne at en har «norske verdier», «norske tenke- og væremåter» og gjerne også et «norsk språk», er det stor sannsynlighet for at en, i gitte situasjoner, vil kunne bli sett på som like, eller nesten like, «norsk som alle andre».

Med «etnisitet» henviser jeg først og fremst til de skillelinjene som trekkes opp på bakgrunn av faktiske eller forestilte kulturelle forskjeller. Etnisitet blir forstått som hovedmarkøren for kulturell annerledeshet, men likevel mener lærerne at en kan bli mer eller mindre norsk selv om en er født og/eller oppvokst i et annet land enn i Norge. Skillelinjene kan av noen likevel bli trukket gjennom flere generasjoner. Noe av «det kulturelle» blir tett knyttet opp mot etnisitet og arv, mens andre deler av «det kulturelle» blir løst knyttet til etnisitet. «Etnisk basert utseende» er en egen kategori, og å ha et utseende «som ikke ligner på et «norsk utseende»» ser ut til å først og fremst ha betydning «ved første øyekast». Dette er en dimensjon lærerne ønsker å fraskrive «norskheten». «Fartstid i Norge» ser i de fleste tilfellene ut til å bli knyttet sammen med «kultur» og det henger sammen med forståelsen av at en vil bli «mer norsk i sin kultur» jo lengre en oppholder seg i Norge. Emilie viser derimot at dette ikke nødvendigvis er tilfelle, ettersom hun ser ut til å mene at man på sett og vis må kunne kalles norsk bare ved å ha bodd i landet en lengre periode. En siste kategori er «demos-dimensjoner». I denne kategorien har jeg inkludert «statsborgerskap» og «det å være en aktiv samfunnsaktør». Emilie legger først og fremst vekt på betydningen av det å sette seg inn i- og å engasjere seg i det politiske samfunnet, mens et noe større antall lærere sier at statsborgerskapets har betydning for «det å være norsk».

Likhet som det å være lik hverandre og likhet som likeverd

Likhet er et udifferensiert begrep. Det kan henspille på flere ulike betydninger.

Ungdomsskolelærerne tematiserer flere former for likhet. Likhet som sjanselikhet og/eller resultatlikhet, likhet som å være lik hverandre og likhet som likeverd. I dette kapittelet skal jeg konsentrere meg om de to sistnevnte formene for likhet: Likhet som det å være lik hverandre, og i noen grad også likhet som likeverd. Likhet som det å være lik hverandre kommer frem i det empiriske materialet som et helt sentralt og underliggende tema. Leser en gjennom første analysekapittel, og særlig andre analysekapittel, vil en kunne bli oppmerksom på at lærerne i en viss grad åpner opp for å være ulike, men i enda større grad at de er opptatt av det å være like hverandre. Ettersom likhet ser ut som å være en spesielt sentral dimensjon ved «norskheten», vil jeg gå enda nærmere inn på det i dette kapittelet, samtidig som blikket på likhet danner et nytt rammeverk for materialet. Jeg vil vise hvordan dette rammeverket kan skape en ny forståelse av hvor sentralt etnisitet kan være for «norskheten».

Likhet som «sameness»

[...] vi skal på en måte passe inn og ikke stikke oss så mye ut, men hvis man gjør det, så har man det godt (Anders 2012: 159).

At det å være lik er noe som er av spesiell betydning i de skandinaviske landene og kanskje i Norge spesielt, er noe som har blitt tematisert av flere ulike forskere (Graubard 1986, Thuen 1989, Vike, Lidén og Lien 2001, Gullestad 2002, Iversen 2012). I *Likhetens paradokser: antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (2001) skriver Vike, Lidén og Lien at det i Norge lenge har levd en sterk forestilling om «nordmenn» som kulturelt like hverandre, og at fokuset på likhet nesten har blitt som en selvoppfylgende profeti. Der hvor likhet er viktig vil en ha større tilbøyelighet til å omgås dem man oppfatter som lik seg selv. Rommet for å være eller fremstå som annerledes blir også smalt. Mye vil slik vise seg som mer homogent enn hva det nødvendigvis er eller kunne ha vært.

Ikke bare ulike teoretikere men også flere av lærerne jeg har intervjuet mener at «likhet» som det å være lik, eller som «sameness», er noe som er fremtredende ved «norskheten». Anders, Elise, Emilie og delvis også Ida og Renathe er informanter som kan sies å snakke om likhet som «sameness» på et eksplisitt plan. I intervjuet med Anders går likhet som det å være lik som en rød tråd gjennom hele intervjuet. Det ser ut som at Anders mener at fokuset på likhet kanskje er det som kjennetegner «det norske» i størst grad. Anders, men også Elise og Emilie gir uttrykk for at det er et for stort fokus på det at en skal være lik i Norge. Ida sier det er viktig at en ikke «later som folk er mer lik enn de kanskje er», men dette er ikke synonymt med at hun forstår likhet som noe uviktig. Hun ser ut til å mene at det å ha like verdier og syn på ting er sentralt for et velfungerende samfunn, og omtaler også enhetsskolen og ensretting som noe positivt. Renathe er den av de nevnte informantene som i minst grad konsentrerer seg om «likhet» gjennom intervjuet, men hun sier likevel at:

Ja, tror det, litt sånn uskreven norm om at, hvis du ikke oppfører deg på denne måten her, så kommer veldig mange til å snu seg og se etter deg, og det gjør vi jo, selvfølgelig (Renathe 2011: 24).

Ut fra dette sitatet ser Renathe ut til å «naturliggjøre» likhetsfokuseringen. De andre, især Anders, Emilie og Elise, gir uttrykk for et ønske om at en må bli mindre opptatt av at alle skal være lik en selv for å bli akseptert og for å bli innlemmet i nasjonsfellesskapet, og de tematiserer dette først og fremst med utgangspunkt i etniske minoriteter.

Likhet i forbindelse med etnisitet

De siste tiårene har det kommet en stor befolkningsgruppe til Norge som forstås som ikke-etnisk norske. Når likhet er viktig kan en tenke seg at de nye som kommer til landet også blir forstått som «like», lik de som bor i landet fra før. I *På norsk grunn, sosialantropologiske studier av Norge, nordmenn og det norske*, en studie som ble utgitt i 1989, antyder Thuen at nettopp dette har skjedd:

Selv i møtet med folk som har en annen kulturell bakgrunn enn vår egen, har vi ofte en stilltiende forventning om at vår motpart deler de samme verdier og er i stand til å lære seg de samme kulturelle ferdigheter som vi selv behersker. Vi har derfor ofte vanskelig

for å sette oss inn i de identitetsproblemer som kan oppstå for folk med en annen kulturell bakgrunn forskjellig fra vår egen. Vi forventer at de skal kunne delta i samhandling med oss ut fra våre kulturelle forutsetninger og med våre grunnverdier som utgangspunkt (Thuen 1989: 51).

Om Thuen har rett i sine antakelser, er det mye som tyder på at det diskursive landskapet rundt kulturer og etnisiteter har endret seg siden 1989. Som Gullestad (2001, 2002), Andersson (2005, 2008), Fuglerud og Eriksen (2007) og flere andre påpeker, blir dem som kommer fra andre land til Norge nå først og fremst sett på som kulturelt annerledes, heller enn som «lik oss andre». Norge har blitt det mange vil omtale som et flerkulturelt samfunn, og det er ikke fordi «nordmenn» har blitt mer åpne for å se hverandre som ulike mennesker. Forståelsen av de menneskene som lever i samfunnet har ikke blitt endret gjennom at likhet har fått mindre betydning, men de som kommer ny til landet blir sett på som distinkt forskjellig fra etniske «nordmenn» i sin kultur. I stor grad stemmer dette bildet overens med det jeg selv finner i denne studien.

Hva kan denne mulige endringen skyldes? På en side kan en tenkte seg at en har blitt mer oppmerksom på eksisterende kulturelle forskjeller. At mennesker fra ulike land ikke er så lik som man tidligere har forestilt seg. På en annen side er det mulig at det har blitt mer vanlig å segmentere forskjeller på bakgrunn av etnisitet: at etniske «nordmenn» forstår andre etniske «nordmenn» som å være like seg selv, og ikke-etniske «nordmenn» som ulike seg selv, selv om det kan være store forskjeller og store likheter både innad og mellom gruppene. Det ene kan også føre til det andre. Om man er opptatt av å være lik hverandre, men ser at noen fremstår som annerledes, kan et alternativ være å distansere seg fra dem som fremstår som forskjellig fra seg selv. Cornell og Hartmann (2007) skriver at en lettere vil føle seg lik noen om man har andre å kontrastere seg mot. Om det er slik at oppfattelsen av å være lik bunner i forestillinger vel så mye som i «direkte målbare forhold», kan sannsynligheten for å finne noen å plassere i hver kategori være stor. Skjer dette vil kultur kunne bli tettere forbundet med etnisitet.

Sett i lys av en slik forståelse er det mulig at etnisitet har mer å si for «norskheten» enn allerede antatt. I forrige analysekapittel hevdet jeg at kultur heller enn etnisitet i seg selv ser

ut til å være av stor betydning for hvem lærerne anser som «norsk». Samtidig skrev jeg også hvordan lærernes beretninger om «det norske» tydet på at etnisitet blir sett på som den største markøren for kulturell annerledeshet. Ikke-etnisk norske blir i langt større grad enn etnisk-norske snakket om i fortellinger om «det som er forskjellig», og det empiriske materialet viste også tegn på det jeg tolker som generaliserte forskjeller. Om det er viktig å være lik kulturelt for å bli forstått som «norsk», og er det slik at lærerne lettere legger merke til og fester seg ved kulturell annerledeshet ved ikke-etnisk norske enn ved etnisk norske, vil etnisitet kunne ha mye å si i praksis for hvem som blir sett på som «norsk». Om jeg innenfor rammene av denne studien i liten grad kan si noe direkte om hvordan lærerne persiperer; hvordan de tolker informasjon, vil det likevel kunne være viktig å være bevisst på muligheten for det jeg nå har drøftet. Ikke bare for å bli oppmerksom på en tendens til å inkludere eller ekskludere mennesker fra nasjonsfellesskapet, men også fordi fokuset på likhet og fokuset på ulikhet kan bidra til å overse helheten ved både enkeltindivider og større grupper av mennesker. Det kan også som jeg har vært inne på bidra til at etnisitetskategoriene blir mer stabile og forstås som mer eksklusive.

Flere av lærerne artikulere at kulturell mangfold kan være positivt, men det ser ut som de har vanskeligheter med å håndtere kulturell ulikhet i hverdagen. De fleste ungdomsskolelærere ser ut til å oppleve kaos og frustrasjon når enkelte «norske måter å gjøre ting på» utfordres. Lærerne ser i en slik kontekst ut til å være mer eller mindre opptatt av at etniske- eller språklige minoritets elever skal være- eller bli lik majoriteten, i større eller mindre grad, eller sagt på en annen måte: at de skal forstå og tilpasse seg «norske verdier og væremåter». Det oppleves som nødvendig for at skolehverdagen skal gå «knirkefritt» og for at minoriteter skal fungere i det norske samfunnet mer generelt. Flere eksempler kommer frem på hvordan det forventes en relativt standardisert måte å forstå og å forholde seg til det norske samfunnet og mer spesifikt til læreren og undervisningen. Jeg har funnet tre ulike mønstre for hvordan lærerne ser ut til å håndtere de opplevde utfordringene:

- 1) Å underkommunisere hva som forventes av elevene i en forståelse av at slike forventninger kan virke diskriminerende eller støtende. Redsel for assimilering og å «jevne noen med jorden».

- 2) Å kommunisere forventningene implisitt gjennom å hierarkisere den norske kulturen som «den beste» og/eller som «den naturlige». Verden sees gjerne gjennom «norske» briller, og de som oppfattes som annerledes, sees ofte på som å ha sosiale mangler.
- 3) Å klart og bevisst kommunisere hva som forventes av en gjennom å være bevisst på forskjeller på begge sider. Den «norske kulturen» fremmes, men uten at den hierarkiseres over «andre kulturer».

I praksis ser det ut som at lærerne håndterer de kulturelle forskjellene gjennom flere av disse «strategiene», men at de anvender dem i forskjellig grad.

«Norge» og «det norske folk» som et enhetlig «verdifellesskap»

Når lærerne er opptatt av at de ikke-etnisk norske elevene skal bli «lik dem selv» i verdier og væremåter, bygger dette på en forståelse eller en opplevelse av at etniske «nordmenn» deler ett verdigrunnlag og en enighet om hvordan man skal oppføre seg. Lærerne ser ut til å ha en utbredt forståelse av at ett sett med (abstrakte) verdier kjennetegner «Norge» og/eller etnisk-norske «nordmenn». Lærerne artikulerer at «det norske» først og fremst må defineres på bakgrunn av verdier, og flere verdier går igjen i intervjuene. Ytringsfrihet, likestilling, åpenhet, demokrati, menneskerettigheter med flere. Når lærerne trekker frem mange av de samme verdiene virker det som om det er stor enighet om hvilke verdier som er viktig for dem selv og/eller for det de ser på som det større nasjonsfellesskapet.

Iversen (2012, 2012a) mener at det vil være forenklet å se på «Norge» eller «det norske folk» som et «verdifellesskap». Han skriver at de fleste i Norge vil kunne bære felles faner med ett sett av abstrakte verdier, men at mye av enigheten vil forsvinne når verdiene settes ut i livet; når de skal konkretiseres, diskuteres og leves etter.

Hvilke verdier deler nordmenn? Spørsmålet er dømt til å få et svadasvar. Kandidatene til felles verdier er både klebrige og glatte. De er klebrige fordi de klistrer seg til alles festtaler, men de er glatte fordi enigheten forsvinner når festtalene skal settes ut i livet (Iversen i Dagsavisen 21.02.12²³)

²³ Lars Laird Iversen i Dagsavisen 21.02.12 <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/larslaird/>, hentet 08.08.13.

Iversen mener med dette at det er bedre å se på Norge som et «uenighetsfellsskap» heller enn som et «verdifellesskap». Slik mener han også at kløften mellom de «etnisk norske» og de «ikke-etnisk norske» vil kunne bli mindre og mindre markert. I studien «Learning to be Norwegian: A case study of identity management in religious education in Norway» (2012), skriver han at mange av de etnisk norske elevene udiskutabelt glir inn i nasjonsfellesskapet, mens ikke-etnisk norske elever gjerne blir satt merkelapper på som ikke nødvendigvis passer dem. I en artikkel relatert til denne studien, påpeker Iversen (2012a) at om verdier blir sett på som å «tilhøre» nasjonen med utgangspunkt i en «nasjonal arv», vil de fleste etniske nordmenn bli forstått som å ha disse verdiene.

Når en verdi blir forstått som å «tilhøre» nasjonen, mener Iversen at en lett kan bli opptatt av å ekskludere dem som har «feil» meninger. Ekskluderingen, eller det å sette mennesker inn i «verdikategorier», kan bli et viktigere fokus enn det som er viktig: å faktisk leve etter verdiene. Iversen mener det er et godt utgangspunkt å fokusere på at en verdi er god heller enn (bare) på hvem som «eier» verdiene. Slik vil man kunne få et mer inkluderende samfunn og kanskje også et samfunn hvor verdier står sterkt for faktiske handlinger, i praksis, og ikke «kun» på et abstrakt og uttalt plan²⁴.

Lærerne jeg har intervjuet gir uttrykk for at noen verdier «tilhører» nasjonsfellesskapet i større grad enn andre. Det å være åpen og det å være tolerant er noe mange av lærerne mener er viktig, og noen av de ser på disse som utbredte idealer i den norske befolkningen. Samtidig, «åpenhet» er ikke noe de nødvendigvis forbinder med «noe norsk», og de knytter ikke åpenhet opp mot en «norsk kulturell arv». Om en er åpen vil en kunne bli satt pris på og bli inkludert i et nasjonalt fellesskap, selv om en kanskje ikke blir sett på som «typisk norsk». «Toleranse» ser de i større grad på som noe «norsk», men også noe som definerer andre etniske grupper. Likestilling, eller kjønnslikestilling, blir forstått på en annen måte. Til kontrast fra «åpenhet» og delvis i kontrast til «toleranse» blir kjønnslikestilling både tett knyttet opp mot en kulturell arv, og blir sett på som noe «eksklusivt norsk». Det kan være vanskelig å ikke være etnisk norsk og likevel bli forstått som å fullt og helt slutte opp under

²⁴ Lars Laird Iversen i Dagsavisen 21.02.12 <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/larslaird/>, hentet 08.08.13.

«kjønnslikestilling». Dette spesielt for enkelte grupper. Om likestilling blir nevnt av flere, er Ida og Thomas dem som i størst grad forteller utfyllende historier der kjønnslikestilling er et sentralt omdreiningspunkt. I disse historiene kommer det frem at kanskje ikke alle i Norge bærer med seg verdien «likestilling», men de mener at det er snakk om personer som de ser ut til å se på som forskjellige fra dem selv - i form av enten etnisitet eller klasse. Ida og Thomas knytter likestilling først og fremst til etnisk norske i den urbane middelklassen. At også enkelte etnisk norske blir forstått som å ikke bære verdien «likestilling», nyanserer i noen grad det bildet Iversen tegner opp²⁵ Likevel, «mangel på likestilling» blir først og fremst forbundet med ikke-etnisk norske. Ikke-etnisk norske og dem som har en islamsk tro, definert som muslimer, blir forstått som å være dem som er «dårligst på likestilling». Ida sier hun frykter Islam grunnet mangelen på individuell frihet og likestilling, men det ser ikke ut som det er religionen som sådan hun frykter, men verdiene religionen blir forstått som å representere - eller heller, mangelen på «riktige verdier».

Likhet som likeverd

Vike, Lidén og Lien (2001: 17) skriver at en i Norge gjør krav på hverandre som likeverdige gjennom å fremstå som like. Som jeg har vist til over ser dette ut til å stemme også ut fra hva jeg finner i mitt materiale, men det kan fremstå som paradoksalt ettersom en vanlig forståelse av likeverd innebærer at en respekterer, anerkjenner og behandler hverandre også som ulike mennesker, eller mer generelt at en betrakter alle mennesker med lik moralsk verdi. Frost (2009: 4) skriver at Menneskerettighetserklæringen tar utgangspunkt i en forståelse av likeverd som at «ethvert menneske har krav til å bli møtt (i sin verdighet) som en unik og usammenlignbar person, forskjellig fra alle andre (Frost 2009: 4). Det å bli behandlet forskjellig ut fra evner, ønsker og behov, har i følge Frost vært en nesten fraværende praksis i norsk nasjonal historie, om en ser bort fra de siste to tiårene. Han mener at «likhet» som det å «være lik» har stått i fokus, og at det har gått på bekostning av det å anerkjenne mennesker som ulike og unike individer. Samtidig viser han hvordan et lite endringsskifte har skjedd etter at internasjonale organer på 1990-tallet grep inn og kritiserte «den norske nasjonale linjens» manglende fokus på likeverd (Frost 2009: 4-6).

²⁵ Røthing (2011) og Gullestad (2002) påpeker at det ofte er ikke-etnisk norske som blir kulturalisert av etnisk norske, men dette viser også at etnisk norske kan bli kulturalisert, her på bakgrunn av klasse.

Når en er opptatt av likhet som «det å være lik», vil en ofte fokusere på det å passe inn, mens i et samfunn der likeverd står sentralt vil det være mer typisk at en fokuserer på hva den enkelte har å bidra med. Om alle informantene på ett eller annet nivå er opptatt av at en må passe inn i det norske samfunnet, er det som jeg har nevnt også noen som sier at kulturelt mangfold - forstått som «etno-kulturelt» mangfold- er positivt og berikende. Jeg finner få konkrete eksempler på hvordan lærerne anser mangfold som noe positivt sett i forhold til fokuset på det å være lik. Enkelte av lærerne ser ut til å forstå likeverd som en viktig verdi, og som jeg var inne på i det første analysekapittelet ser Anders og Emilie ut til å være bevisst på at et stort fokus på det å være lik hverandre noen ganger kan komme i konflikt med prinsippet om likeverd. Både Anders, Emilie, Elise og Mari kan tolkes som å være opptatt av likeverd. Deres fokus på likeverd kommer frem på ulike måter. Emilie uttrykker at hun er opptatt av å se mennesker som unike, og at deres potensiale og personlighet vil komme best frem om en behandler dem deretter. Elise gir inntrykk av at et kulturelt og individuelt mangfold er berikende og at en ikke skal «jevne noen med jorden» for at de skal bli mer lik en selv. Anders er opptatt av at «norskhetbegrepet» skal bli mer romlig gjennom å inkludere og se på et større spekter av mennesker som verdifulle selv om de kan fremstå som annerledes. Mari sier at det er viktig å være bevisst på forskjeller mellom personer og mellom kulturer uten at det skal bety at noe er mer riktig enn annet.

Oppsummering

I dette kapittelet har jeg tatt for meg likhet som «det å være lik», og i noen grad også likhet som likeverd. Lærerne ser ut til å være opptatt av at en skal være lik hverandre i verdier og væremåter, og de ser på det norske i stor grad som et «verdifellesskap». Om noen blir sett på som annerledes, er det først og fremst ikke-etnisk norske. Slik kan en forstå det som at etnisitet har en del å si for «norskheten» og hvem som blir forstått som å tilhøre «det norske nasjonsfellesskapet». Samtidig er det flere av lærerne som ønsker at «norskheten» skal bli mer «romlig», at et større kulturfellesskap også blir sett på som noe positivt, og omtrent halvparten av informantene gir uttrykk for at likeverd er viktig.

Lærernes forståelser sett i en større kontekst

Jeg har nå begynt å nærme meg veis ende for denne masteroppgaven, og det er på tide å samle sammen trådene. I det følgende vil jeg ikke bare gi en oppsummering av funn, men jeg vil også ta en titt tilbake på teorier om det nasjonale og på den skolehistoriske nasjonsbyggingsprosessen og se dette i sammenheng med hva lærerne jeg har intervjuet forteller om «det norske».

Språk, religion og etnisitet

Som vi har sett mener både Smith og Anderson at nasjonalismen i Europa er basert på forestillinger om at bestemte territorielle områder deler det samme språket, den samme religionen, og/eller den samme etnisiteten. Nasjoner vil i de fleste tilfeller bestå av personer med forskjellige språk, og ikke minst av ulike religioner og etnisiteter. Det står ikke så mye i veien for forestillingene om heterogenitet, som gjerne har sitt utgangspunkt i myter om og forståelser av en felles kulturell arv. Av språk, religion og etnisitet, mener Smith at etnisitet og etniske kollektiver har mest til felles med nasjonalisme og dagens nasjonalstater. Han skriver også at det først og fremst var etniske kollektiver som lå basisen for dagens nasjoner.

Etnisitet

At Smith mener at etnisiteter og nasjonalisme har mye til felles kan en også se ut fra hans tanker om hva som kjennetegner etnisiteter. Som jeg skrev i teorikapittelet mener han at etnisiteter er kulturelle kollektiver som består av myter om opphav og tidligere kulturelle minner. Disse mytene kan være konstruerte og forestilte, men de kan også være virkelige og sanne. Er det slik at det nasjonale i Norge i stor grad er bygget på etnisitetsmyter? Er etnisiteter viktig i lærernes fortellinger og for å forstå og beskrive «det norske»? Ut fra intervjuene vil jeg si både óg.

Lærerne mener at kultur er det mest sentrale i defineringen av «det norske». Kulturell heterogenitet blir gjennomgående forstått som noe veldig «unorsk». Det å være «lik» kulturelt, å ha et sett med verdier og væremåter som ikke «skiller seg ut», ser ut til å være viktig. I intervjuene med lærerne fremgår etnisitet som den største markøren for kulturell

annerledeshet. Selv om jeg kan si lite om det med utgangspunkt i denne studien, har jeg lagt frem en teori om at en lettere leser annerledeshet på bakgrunn av etnisitet - at en i større grad oppfatter ikke-etnisk norske som ulike seg selv, selv om det ikke nødvendigvis er grunn for det. Om det er noe i dette, kan etnisitet være viktig for «det norske». Det kan ha mye å si i praksis for hvem som blir forstått som «norsk».

Også ikke-etnisk norske kan bli sett på som «fullgode norske», men dette ser ut til å bare gjelde på noen områder og i noen sammenhenger. Flere av lærerne uttrykker et ønske om at etnisitet ikke skal ha så mye å si for «det å være norsk». Om en inkluderer utseende i forståelsen av hva som er «etnisk», så er det her at lærerne i størst grad prøver å koble etnisitet og «norskhet» fra hverandre. Omtrent halvparten av lærerne sier direkte at en bør kunne bli sett på som like norsk om en er mørkhudet og har brune øyne som den som er lyshåret med blå øyne. Utseende i seg selv betyr noe for dem, som en institusjonalisert forståelse av «hva som er norsk og mindre norsk», men de vil ikke at det skal bety noe. Det samtlige av lærerne mener er viktig er at en er «norsk» kulturelt, og de mener at en «kan bli» norsk - i alle fall i større eller mindre grad. De forstår noen ikke-etnisk norske som å i liten grad være «norsk» i sin kultur, men de mener også at ikke-etnisk norske kan være kulturelt like etnisk-norske «nordmenn». Hva er det som avgjør om de mener det ene eller det andre? For det første har det betydning hvor kulturelt «ulike» de forstår de ikke-etnisk norske å være i utgangspunktet. Flere av lærerne vektlegger også hvem en omgår seg med i dagliglivet, hvor mye en blir påvirket av familien, og hvor lenge en har bodd i Norge. Alt dette mener de kan ha betydning for hvor stor grad en har endret seg etter- og tilpasset seg «det nye samfunnet». Hvor mye som skal til for å bli sett på som «helt norsk» og/eller hvor lang tid det tar, har lærerne forskjellige syn på. Noen gir uttrykk for at det kan ta noen få år, mens andre mener det kan gå opp til flere generasjoner: at en må bli født i Norge og også ha foreldre og gjerne besteforeldre som er etnisk norske.

Det ser ut til å være lettere å bli forstått som «norsk kulturelt» på noen områder enn på andre. Dette kan gi noen indikatorer på hvor sterkt «det norske» er bygget på forestillinger om «noe etnisk». Tidligere har jeg illustrert dette med to eksempler: «det å være åpen» og «det å være tolerant», sammenlignet med «det å være for likestilling». Åpenhet er en verdi som de mener er viktig, men som kanskje ikke er så definerende for «det norske». Toleranse er en verdi de

mener kjennetegner Norge og etnisk norske men også andre land og etnisiteter. Likestilling, forstått som kjønnslikestilling, er derimot en verdi som både blir forstått som å «være typisk norsk» og som «eksklusiv norsk». «Norge» blir sett på som det store likestillingslandet i kontrast til «mindre likestilte land og folkegrupper». Det kommer ikke alltid like tydelig frem i hvor stor grad noe blir tett eller løst knyttet til «det norske», hvor eksklusivt det blir knyttet til «det norske», eller om det blir sett på som å være noe som er «felles på tvers av etnisiteter eller nasjoner».

Religion

Den protestantiske kristendommen blir sterkt forbundet med «noe norsk» og «en norsk kulturell arv», men kristendommen blir også i mindre grad forstått som noe «norsk».

Hvordan kan man forstå dette? Informantene snakker både om en religiøs og en kulturell side ved kristendommen og andre religioner. Det religiøse aspektet ved kristendommen ser ikke ut til å bli sett på som viktig eller sentralt for «det norske». Lærerne mener at Norge er et «lite religiøst land», og totalt sett ser lærerne hverken ut til å være imot religiøsitet, eller å være spesielt opptatt av religiøsitet. Dette gjelder ikke bare det religiøse i kristendommen, men det religiøse ved religioner generelt. Bildet tegner seg annerledes om en ser på religionenes kulturelle sider. Lærerne mener at kristne tradisjoner har en del å si for organiseringen av norsk samfunnsliv, og i forbindelse med sorg og tap ser kirken ut til å ha stor betydning. Nasjonalismen ser ikke ut til å tjene den samme funksjonen som religion i dette tilfelle. Noe som kanskje fremtrer som enda viktigere er det lærerne ser på som «religiøse verdier». Kristne verdier blir sett på som å være helt sentrale for «norskheten», og disse verdiene blir forstått som å ha bakgrunn i en kulturell arv. Det er ikke alle lærerne som mener at «norske verdier» i dag kan omtales som «kristne verdier», men de sier at flere av de «norske verdiene» har utviklet seg fra et «kristent fundament».

Språk

Flere av lærerne sier at det norske spåket er veldig viktig for deres nasjonale identitet, og de gir klare uttrykk for at det ikke er likegyldig hvilket språk som snakkes i Norge. Om jeg lar det stå åpent for andre tolkninger, har jeg hevdet at det kan se ut som at ikke-etnisk norske må lære seg norsk språk for at de skal bli sett på som «norske». Språket vil slik ha en viktig

kulturell side. Lærerne snakker også om det norske språket som et «verktøy» som må mestres for å kunne delta fullt ut i det norske samfunnslivet.

Oppsummert kan det se ut som at hovedlinjene i Smiths og Andersons teorier om nasjonalisme passer godt med den empirien jeg har om lærernes forståelser av «det norske». I lærernes nasjonalistiske forestillinger står felles språk, religion og etnisitet sentralt. Når det kommer til religion er det derimot ikke det religiøse aspektet ved religionen som ser ut til å være viktig, men verdier som blir forstått som å være «kristne» eller som å ha bakgrunn i en «kristen arv». Etnisitet har betydning da lærerne ser på ikke-etnisk norske som mindre norske enn etnisk norske. «Det norske» er for lærerne først og fremst et kulturelt fellesskap, og ikke-etnisk norskhet representerer «kulturell annerledeshet». Likevel mener lærerne at ikke-etnisk norske kan bli, mer eller mindre, «helt norske», men det ser ut til å være lettere å bli forstått som «norsk kulturelt» på noen områder enn på andre områder. Noe ved det kulturelle blir knyttet tett og eksklusivt opp mot «norsk etnisitet». Akkurat hva det er snakk om blir ikke alltid direkte uttalt, men som jeg nå vil vise nærmere, er det veldig mye ved deres forståelser av «det norske» som har fellestrekk med en norsk nasjonalkulturell arv, eller det som har blitt lagt vekt på i «den norske nasjonsbyggingen».

Kjente gløser fra norsk nasjonsbygging

Lærernes forståelser sammenlinget med innholdet i allmennskolens første lesebøker

P. A. Jensen hadde i sin lesebok fokus på folket og det folkelige. Han opererte med et statsborgerlig nasjonsbegrep som refererte til grunnloven og demokratiet, og et etnisk og kulturelt statsborgerskap som tok utgangspunkt i naturen, folkekulturen, avstamningen, slektskapet og hjemlandet. Fedrelandskjærlighet, arbeidsomhet, lydighet, nøysomhet, gudsfrykt, enkelthet, måtehold, utholdenhet, frihet, tapperhet og forsvarsvilje trekker Jensen frem som viktige dyder, og den norrønne arven og norsk litteratur blir symboler på det særegne norske. Det kristne blir satt i sammenheng med det nasjonale på den måten at det nasjonale folk blir et slags Guds folk.

I Rolfsens lesebok vektlegges det etniske nasjonsbegrepet fremfor det statsborgerlige.

Dydene arbeidsomhet, flittighet, nøysomhet og enkelthet videreføres fra P. A. Jensen, men den moralske bevisstheten utvides til å også omfatte naturen og folkekulturen, liberale verdier

som opplysning, frihet, likhet og folkestyre, og nasjonale verdier som patriotisme, forsvarsvilje, solidaritet og selvstendighet. Råhet, fordommer, selvkryt, trangen til å stenge omverdenen ute, selvtilfredshet og en manglende sans for opplysningens og kunstens betydning blir beskrevet som negative trekk ved den norske befolkningen. Den nasjonale selvbevisstheten knyttes enda tettere opp mot litterære verk og litterære forfattere, og 17. mai trekkes frem som det fremste symbolet på «det norske». Skiløping, polferder, naturen, friluftsliv og kyst-Norge blir også stående sentrale i de nasjonale fortellingene.

Det er mye som er velkjent med det jeg her trekker frem igjen og det lærerne forteller meg i intervjusamtalene. Alt som informantene forteller meg er heller ikke skrevet om i oppgaven så langt. Det betyr at selv om lærerne er inne på mange av de samme temaene man finner i P.A. Jensen og Rolfsen sine lesebøker, er det ikke alt lærerne legger vekt på, og/eller det er nevnt av bare et fåtalls informanter. Likevel skal mye være kjent fra analysen. Jeg har vist hvordan lærerne omtaler nasjonen gjennom termer som «hjem» og «hjemmefølelse», og friluftsliv, 17. mai, skigåing, den norrønne arven, demokrati, frihet og solidaritet er kjente stikkord. Lærerne er også opptatt av arbeidsmoral, og om de mener «nordmenn» i dag har svekket arbeidsmoral, er dette mot en forestilling om at «nordmenn» var mer arbeidssomme i tidligere tider. «Nordmenn» blir også karakterisert på mange andre måter, og Rolfsens og lærernes forestillinger om «det norske folk» ser nesten ut til å være sammenfallende. Fordommer, selvkryt, trangen til å stenge omverdenen ute og selvtilfredshet går også igjen i lærernes fortellinger. Ut i fra dette kan det se ut som at forestillingene om «det norske» har endret seg lite, og at den tidlige nasjonsbyggingsprosessen også er med på å forme dagens forestillinger om «norskheten».

Lærernes forståelser sammenlignet med politiske strømninger og skolepolitiske dokumenter

Ved siden av allmennskolens første lesebøker, har jeg gjort rede for politiske strømninger og skolepolitiske dokumenter og konsentrert meg om hvordan de kan ha formet det nasjonale og forestillingene om «det norske». Fra parlamentarismen og frem til i dag har det vært et særlig fokus på å styrke demokratiet og demokratiske verdier og egenskaper, og på å jevne ut økonomiske- og sosiale ulikheter. Religionen har hatt noe varierende status og oppslutning i politikken og blandt den norske befolkningen, men har likevel stått relativt sterkt i skolen

som institusjon. Med venstreradikalismen kom det inn en noe større livssyn- og verdipluralisme i skolefagene, delvis med utgangspunkt i at en ble mer opptatt av mangfoldet i samfunnet. Også miljø, ressurser og likestilling kom til å bli nye fokusområder, og det også i skolen. Den nasjonale selvbevisstheten på denne tiden dreide seg i følge Telhaug og Mediås (2003) rundt følgende adjektiver: likhetsorientering, at en var fredselskende, hjelpsomme, naturvennlige og renslige, og lite sympatiske og selvelskende. På 1980-tallet kom det et nytt skifte i det politiske og diskursive landskapet, og med individualisme og markedsliberalisme i høysetet, var det forskere som hevdet at umiddelbar behovstilfredsstillelse var det nye stikkordet; spesielt hos ungdommen. Om markedsliberalisme og individualisme kom til å prege store deler av den vestlige verden, ble Norge sett på som et «annerledesland». Selv om markedsliberalismen og individualismen har fått fotfeste her, er dette i liten grad komparativt til andre land. Telhaug og Mediås (2003) hevder at likhet, likeverd, utjevning og fellesskapsverdier har vært vell så viktige i Norge, og at de har stått sterkt opp til vår egen tid.

Med noen unntak slik som markedsliberalisme, renslighet, og fokus på miljø og ressurser, hvor det sistnevnte kun blir nevnt av Emilie, er alt det som kan bli forstått som hovedlinjer og/eller sterke periodiske omdreiningspunkter i det norske politiske landskapet de siste 130 årene, også tyngdepunkter i intervjuene med lærerne. Demokrati, samt ytringsfrihet og toleranse som kan bli forstått som demokratiske verdier, er noe av det det legges sterkest vekt på i intervjuene. Demokrati og især ytringsfrihet blir forstått som svært viktig å beholde og kjempe for videre, og også toleranse, om det sees på som en verdi som i mindre grad kan beskrive Norge i dag. I like stor grad som demokrati og demokratiske verdier, blir utjevning av økonomiske og sosiale forskjeller, beskrevet gjennom ord som sosialisme, velferdsstat, enhet og et begrenset klassesamfunn, sett på som noe verdifullt. Fokus på utjevning av økonomiske og sosiale ulikheter blir også i større grad enn demokrati forstått som et særtrekk ved Norge.

Det er ikke alt i Norge som blir forstått som «noe norsk», eller som får plass i en «norskhetdiskurs». Selv om «den norske befolkningen» i noen grad blir forstått som å representere et mangfold av verdier og livssyn, er det likevel et avgrenset sett med verdier som lærerne knytter til «det norske». Mange av disse verdiene blir også i stor grad forstått

som å ha bakgrunn i en kristen eller protestantisk arv. Det kan se ut som «det norske» enten må ha sitt utgangspunkt i en nasjonal arv eller må bli sett på som et utbredt ideal.

Lærernes forståelser sammenlignet med de siste læreplanene i RLE og norsk

I slutten av kapittelet *Den norske skolehistoriske nasjonsbyggingsprosessen. En historisk oppsummering fra 1700-tallet til i dag*, gjorde jeg rede for det nasjonalkulturelle fokuset i de siste gjeldende læreplanene. Jeg la hovedfokuset på *Læreplanen av 1993* hvor den generelle delen av læreplanen fortsatt blir brukt i dag, og på dagens læreplaner i RLE og norsk. I den innledende delen av læreplanen i RLE står det at kristendommen skal ha det kvantitativt største fokuset i faget, som begrunnes med at kristen tro og tradisjon har preget norsk og europeisk kultur i århundrer. Også humanismen forstås som å ha satt sitt preg på norsk kulturarv. I intervjuene med lærerne gir de uttrykk for den samme forståelsen, samtidig som de mener at humanismen har mye til felles med kristendommen. I læreplanen i norsk står det at målet med faget er å forstå og styrke den norske kulturen, og at faget skal ha fokus på norsk språk som «verktøy» for aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring. Lærerne legger vekt på det norske språkets betydning for deres nasjonale identitet, og også språket som «praktisk redskap». Om lærerne snakker om norsk språk, snakker de i liten grad om norskfaget, og de tematiserer heller ikke hvordan faget eller språket er med på å skape forståelse for og/eller styrke norsk kultur.

I tillegg til at RLE- og norskfaget skal styrke «norsk kultur», legges det i læreplanene også vekt på hvordan disse skolefagene skal fremme respekt og toleranse for ulikheter og «andre kulturer». Jeg viste til hvordan Gullbekk (2000) drøftet denne spenningen i sin hovedfagsoppgave: en spenning mellom å fremelske forskjeller på den ene siden og å bygge opp under en felles kultur på den andre siden. Dette paradokset kan forstås som et misforhold mellom likhet og likeverd, som jeg viste til i tredje analysekapittel. Flere av lærerne ser ut til å se på et kulturelt mangfold som noe positivt, men når det kommer til stykket kan forskjeller oppleves som problematiske for dem. Det ser ut som at forskjellene må jevnnes ut for at lærerne skal oppleve hverdagen som knirkefri, samtidig som at kulturell likhet blir forstått som å være en større eller mindre forutsetning for det å bli innlemmet i det nasjonale fellesskapet.

Avsluttende kommentarer

Det kan se ut som at lærerne har mye av de samme forståelsene av «det norske» som kommer frem allmennsskolens første lesebøker og i mer eller mindre kjente bidrag om «den norske nasjonsbyggingsprosessen». I den forstand kan en tenke seg at lærerne vil videreføre mye av den nasjonalkulturelle arven slik mange ser ut til å kjenne den, og også at de vil legge frem det nasjonalkulturelle stoffet på lignende måter som det er presentert i læreplanene. Alle lærerne jeg har intervjuet har klare tanker om «det norske», og det ser ut som «det nasjonale» er en naturlig kulturell og samfunnsmessig referanseramme de ikke stiller spørsmålstegn ved. Når jeg spør dem om spørsmål om det nasjonale, endrer de i liten grad fokuset til lokale og globale enheter, og det er mye ved det de forstår som «norsk» som de er stolte av og som de ønsker å bevare. Dette gjelder spesielt «verdier», slik som demokrati, ytringsfrihet, toleranse, utjevning av sosiale og økonomiske forskjeller og likestilling. På samme tid er det noe «ved det norske» de ønsker å endre. Flere ser ut til å ville koble «etnisk utseende» fra «norskheten», og likeverd og det å være mer åpen for forskjeller er noe som flere har som et ideal. Samtidig ser det ut som at likhet i verdier og væremåter er viktig for lærernes følelse av trygghet og tilhørighet og for at hverdagen deres skal oppleves som mer eller mindre knirkefri.

Forslag til videre forskning

Denne studien er basert på en antakelse om at lærernes forståelser av «norskheten» i større eller mindre grad vil kunne reflekteres i lærernes undervisning. Jeg kan likevel ikke si noe direkte om dette. Jeg har data om forståelsesrammer, og kun begrenset empiri fra lærernes praksiser. Et forslag til videre forskning vil være å undersøke hvordan «det norske» fremtrer i undervisningen. Hvordan lærerne forholder seg til læreplanene og de retningslinjene som står i dem, som vil være relatert til hvordan de formidler det nasjonalkulturelle pensumet i praksis, og hvordan de ser ut til å inkludere og/eller ekskludere sine elever i eller fra «det norske nasjonsfellesskapet». Slike studier har delvis blitt gjort. I Røthings pågående studie *Klasserommet som arena for verdikonflikt, verdifellesskap og integrering* utforsker hun hvordan enkelte forestillinger om sex og seksualitet knyttes til «det norske» gjennom blandt annet deltakende observasjon i klasserom. Iversen (2012) studie *Learning to be Norwegian: a case study of identity management in religious education in Norway*, tar utgangspunkt i hvordan religion mobiliseres i konstruksjonen av nasjonal identitet i skolen, og også han benytter seg av deltakende observasjon som en av flere metoder. Så vidt jeg vet er det derimot ingen klasseromsobservasjoner som har et helt åpent og eksplorerende blikk på «det norske» og på hvordan dette fremstilles her.

Litteraturliste

Anderson, Benedict (2008): «Imagined Communities». London. New York: Verso.

Andersson, Mette (2008): «Flerfarget idrett: nasjonalitet, migrasjon og minoritet». Bergen: Fagbokforlaget.

Andersson, Mette. (2005): «Urban Multi-Culture in Norway: Identity Formation among Immigrant Youth». New York: Edwin Mellen Press.

Barth, Fredrik (1969): «Introduction». Fredrik Barth (red): *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture*. Oslo: Universitetsforlaget.

Cornell, Stephen og Hartmann, Douglas (2008): «Ethnicity and race: making identities in a changing world». Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press

Frost, Tore (2009): «Menneskeverd – hva er det? Fra likestilling til likeverd: Norsk helse- og sosialvesen i fortid og nåtid». I fagtidsskriftet *Omsorg. Nordisk tidsskrift for palliativ medisin*. Nr. 3-2009. Bergen: Fagbokforlaget.

Fuglerud, Øivind og Eriksen, Thomas- Hylland (2007): «Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning». Oslo: Pax Forlag.

Gullbekk, Eystein (2000): «Med identitet på timeplanen. Læreres arbeid med grunnskolefaget Kristendomskunnskap med Religions- og Livssynsorientering». Hovefagsoppgave ved Sosiologisk Institutt, Universitetet i Bergen.

Gullestad, Marianne (2002): «Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt». Oslo: Universitetsforlaget.

Gullestad, Marianne (2001): «Likhetens grenser». I Lidén, Hilde, Marianne Lien og Halvard Vike (red): *Likhetens Paradokser: Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hellum, Lars Terje (2008): «Utdanning til nasjonal identitet: seks samfunnsfaglæreres tanker om å utvikle nasjonal identitet i den videregående skole». Mastergradsoppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet. Universitetet i Oslo.

Iversen, Lars Laird (2012): «Learning to be Norwegian. A case study of identity management in religious education in Norway». Waxmann.

Jenkins, Richard. (2008): «Social Identity». Routledge.

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009): «Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing». Second Edition. Sage Publications.

Lidén, Hilde (2011): «Underforstått likhet: skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn». I Lidén, Hilde, Marianne Lien og Halvard Vike (red): *Likhetens paradokser: antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lien, Marianne E, Lidén, Hilde og Vike, Halvard (2001): «Likhetens paradokser: antropologiske undersøkelser i det moderne Norge». Oslo: Universitetsforlaget.

Peters, Bernhard (2002): «A new Look at National Identity». I *European Journal of Sociology* XL11(3): 3-32.

Røthing, Åse og Stine Helena Svendsen (2009): "Norskhet og seksualitet i skolen". I: Wencke Mühleisen og Åse Røthing (red.): *Norske seksualiteter*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Røthing, Åse (2011): «De norske har det mer i seg. Norsk kjønnslikestilling i skolen». I *Sosiologi i dag*, Årgang 41, NR. 3-4/2001

Seland, Idunn (2011): «Tilhørighet, rettighet, likhet. Nasjonal identitet og integrasjon i velferdsstaten gjennom grunnskolen 1970-2008». PhD-avhandling i sosiologi ved Det samfunnsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.

Smith, Anthony D. (1991). «National Identity». Penguin Books.

Stephen Cornell og Douglas Hartmann (2007): «Ethnicity and Race: Making Identities in a Changing World». SAGE Publications.

Stephen R. Graubard (1986): «Norden: the passion for equality». Oslo; Oxford; New York: Norwegian University Press.

Sætre, Simen (2009): «Petromania». Oslo: Stenersens forlag.

Telhaug, Alfred O. og Mediås, Odd A. (2003): «Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme». Trondheim: Abstrakt forlag.

Thorkildsen, Dag (1995): «Nasjonalitet, identitet og moral». KULTs skriftserie nr. 33. Oslo.

Thuen, Trond (1989): «Kulturelt særpreg og etniske grenser: noen refleksjoner over samisk-norske kontraster», i Ottar Brox og Marianne Gullestad (red): *På norsk grunn: sosialantropologiske studier av Norge, nordmenn og det norske*. Oslo. Ad. Notham.

Vassenden, Anders (2007): «Flerkulturelle forståelsesformer. En studie av majoritetsnordmenn i multietniske boligområder». Avhandling til dr.polit.-graden i sosiologi. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.

Vassenden, Anders (2010): «Untangling the different components of Norwegianness». I *Nations and Nationalism*, Journal of the association for the study of ethnicity and nationalism. 16 (4), 2010, 734-752.

Vassenden, Anders (2011): «Hvorfor en sosiologi om norskhet må holde norskheter fra hverandre». I *Sosiologi i dag*, Årgang 41, NR. 3-4/2011

Lenker

Lars Laird Iversen (2012a) i Dagsavisen 21.02.12, hentet 08.08.13

<http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/larslaird/>

Regjeringen. Ulike former for likhet – likestillingslovens perspektiv. Sjanselighet og resultatlighet. Hentet 07.08.2013.

www.regjeringen.no/nb/dep/smk/dok/regpubl/stmeld/20042005/stmeld-nr-17-2004-2005-/5/5.html?id=406464

Regjeringen. Om kunnskapsløftet. Hentet 21.07.2013.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>

Sametinget. Om sametinget. Hentet 10.08.2013.

<http://www.sametinget.no/Om-Sametinget/Bakgrunn>

Statistisk sentralbyrå. Demografi og levekår. Publisert 22. juni 2007. Hentet 14.08.2013

<http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandreres-demografi-og-levekaar-i-12-kommuner-i-norge>

Utdanningsdirektoratet. Generell del av læreplanen. Hentet 21.07.2013.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. RLE-faget. Formål med faget. Hentet 21.07.2013.

<http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet. RLE-faget. Kompetansemål for faget. Hentet 21.07.2013.

<http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1654775316>

Utdanningsdirektoratet. Norsk-faget. Formål med faget. Hentet 21.07.2013.

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet. Norsk-faget. Hovedområder. Hentet 21.07.2013.

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Hovedomraader/>

Utdanningsdirektoratet. Norsk-faget. Grunnleggende ferdigheter. Hentet 21.07.2013.

http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/

Utdanningsdirektoratet. Norsk-faget. Grunnleggende ferdigheter. Hentet 21.07.2013.

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1654775316>

University of Warwick. Publications service & WRAP. Eriksen, Lars Laird (2010): Learning to be Norwegian : a case study of identity management in religious education in Norway.

Hentet 08.08.2013.

<http://wrap.warwick.ac.uk/4525/>

Vedlegg

For oppgaven følger det med to vedlegg. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring, og intervjuguide.

Vedlegg I

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i intervju ved masterprosjektet «Nasjonal identitet i skolen».

I forbindelse med min masteroppgave ved Universitetet i Bergen gjennomfører jeg et prosjekt om nasjonal identitet i skolen. Formålet med studien er å finne ut noe om hva norske statsborgere tenker omkring det å være norsk og nasjonal identitet. En god tilgangsramme for dette temaet anser jeg å være å intervju hva lærere tenker omkring dette temaet.

Enhetsskolen har lenge blitt betraktet som en viktig arena for å skape en felles nasjonal identitet hos elevene, og flere lærere kan tenkes å direkte ha berørt emnet.

Jeg er da altså interessert i å intervju lærere som underviser i fag hvor temaer omkring norsket og det nasjonale blir tatt opp i undervisningen. Jeg har et ønske om å intervju 8-12 lærere, både unge og eldre, men det er en forutsetning at lærerne tidligere og i løpet av det siste året har undervist i de aktuelle temaområdene. Jeg vil videre ta utgangspunkt i en skole med et visst antall flerspråklige elever da jeg tror lærerne her kan ha andre og interessante forståelser av det å være norsk enn hva som er tilfelle andre steder.

For at muntlige opplysninger som kommer frem i intervjuet ikke skal bli tapt, ønsker jeg å benytte meg av båndopptaker. Intervjuet anser jeg vil ta rundt en time, og når og hvor det finner sted blir vi enige om sammen.

For å kunne stille best mulig spørsmål, ønsker jeg også en mindre forundersøkelse for å bli kjent med skolen og kulturen der. I den forbindelse kan det være aktuelt med mer uformelle samtaler og deltakelse i skolehverdagen, men jeg vil ikke her samle inn data som ikke er direkte relevant for mine intervjuer.

Det skal være helt frivillig å delta i prosjektet, og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke ditt samtykke uten videre begrunnelse for dette. Etter ønske vil alle data som da har blitt samlet inn om deg kunne bli anonymisert eller slettet. De personidentifiserbare opplysningene er underlagt taushetsplikt og vil bli behandlet konfidensielt. Det er ingen andre enn min veileder og jeg som vil ha tilgang til opplysningene du gir, men kun jeg i vid forstand. Direkte personidentifiserbare opplysninger er ikke relevant for meg å samle inn, mens indirekte personidentifiserbare opplysninger vil anonymiseres så godt som mulig. Båndopptak blir slettet. Ingen enkeltopplysninger skal kunne bli gjenkjent i den endelige oppgaven. Prosjektet anses som avsluttet innen utgangen av 2012.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeleste, som tilrår at studien gjennomføres.

Om spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, kan du kontakte meg via e-post på adressen hilde.sande@student.uib.no. Du kan også ringe min veileder Rune Sakslind ved Sosiologisk Institutt på telefon 55 58 91 54.

Med vennlig hilsen
Hilde Kristin Sande
Frydenbøveien 26
5162 Laksevåg

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet «Nasjonal identitet i skolen» og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg II

Intervjuguiden er basert på et utvalg av spørsmål jeg hadde foran meg da jeg intervjuet lærerne. Noen av spørsmålene har blitt brukt mer enn andre, og de spørsmålene som i størst grad har blitt utelatt er de spørsmålene som knytter seg til læremateriell. Det tas forbehold om at spørsmålene kan ha blitt stilt på forskjellige måter og i andre rekkefølger enn de som her er presentert.

Intervjuguide

Hva legger du i begrepet nasjonal identitet?

Om jeg spør deg hva som faller deg inn når du hører ordet «norsk» eller «norskhet», hva vil du svare da?

- Hva med «nordmann»?
- Og «norske verdier»? (Er det noen verdier du forbinder som norske?)
- Er det noe ved dette du har tenkt spesielt over i forbindelse med din profesjon som lærer?

Om det er noe eller noen som skal kunne kalles norsk, hvilke kriterier bør da være oppfylt mener du? (Hva eller hvem anser du som «norsk», og hva eller hvem faller utenfor den kategorien?)

Ser du på «norskhet» først og fremst som en konstant størrelse, eller noe som er i endring?

Se for deg «nordmenn» som levde i år 1814. Hvordan tror du de opplevde det å være «norsk» til forskjell fra hvordan vi opplever det i dag?

Er det noe som du tenker på som «norsk» i dag, men som du ikke ville tenkt var «norsk» for bare noen tiår tilbake?

Om du ser for deg en tidslinje fra langt bak i historien til i dag, og at du skulle satt en pil ved den tidsepoken der du mener en for første gang kan snakke om ”et norsk samfunn”. Hvor ville du satt pilen? Hvorfor her?

Om det er noe du anser som en «norsk kultur», kan du nevne noe du er stolt over og noe du er mindre stolt over ved den kulturen?

Norsk

Norsk språk blir behandlet som noe som er i endring i basisbokens kapittel 8. Her blir flerspråklighet og påvirkning fra engelsk trukket frem som sentrale grunner til at norsk språk har endret seg de siste tiårene og til at språket vil fortsette å endre seg i tiden fremover. Hva tenker du om dette?

Om du selv skulle bestemt hvordan norsk språk skulle utviklet seg, hvordan hadde det norske språket vært om 50 og 100 år? Hadde det endret seg mye eller lite, og eventuelt i hvilke retninger?

Mener du språket er viktig for ens identitet?

I så fall: Hva tror du er viktigst for de fleste i Norge og deres identitet: det norske språket, altså bokmål eller nynorsk, ens dialekt eller ens sosiolekt?

Er det noen klassiske verk fra norsk litteraturarv du kjenner til? Kan du nevne noen spesifikke?

Mener du disse tekstene griper «norskhet», «norske» verdier og tenktemåter på en annen måte enn dagens samtidstekster?

I *Tekster 2* på side 277 står det et dikt av Jan Erik Vold. Diktet heter «det er ikke det at».

«det er ikke det at»:

det er ikke det at

vi elsket

det norske

flagget. Men vi hadde ingenting imot

å holde

det i hånden

en dag eller to

i året. Vi ropte **hurra**

uten å tenke.

Hva

skulle det

motsatte være?

Hva mener du selv om diktet og innholdet i det?

I den ene tekstboken i norsk er det flere utdrag med bakgrunn i et annet land og/eller en annen kultur enn ”den norske”. («Blodspor», «Hjemkomsten», «Sjalet» fra «Persepolis», «Forbudt by», «Saynab – Min historie», «Avlyst (arrangert) ekteskap», «Cerska», «På flukt», «Men inni er vi like ...»). Har du brukt noen av disse tekstene i din egen undervisning? Tror du disse tekstene også kan gi noen tanker omkring ”norsk kultur” og ”det norske”? På hvilken måte?

Det er også et par samiske tekster «Trommereisen», «Gula, Gula», «Havets mor». Kan også disse gi noen tanker omkring hva det vil si å være ”norsk” og ”den norske” kulturen? Inkluderer du den samiske kulturen i den norske?

Tror det det er noe ved det norske som er vanskelig for nye statsborgere å forholde seg til?

Hvordan tror du innvandrere, både vestlige og ikke-vestlige, opplever det norske samfunnet og den norske kulturen? Tror du det er noe de reagerer spesielt positivt eller spesielt negativt på? Eller noe de synes er spesielt rart med Norge? Tror du det er lett å gripe den norske kulturen?

RLE

Hvilken betydning tror du at religion har for våre norske tenkemåter og for norsk identitet?

Hvis du ser på side 74 under «valg og verdier», står det: «For en stor del er det religionens mange leveregler som etter hvert er blitt til de normene og lovene som de forskjellige samfunnene i verden bygger på». Tenker du at sentrale verdier og leveregler i Norge har et religiøst fundament? Hvilke verdier og leveregler, og på hvilken måte?

Tror du det er vanlig at en i Norge tenker på disse verdiene og levereglene som religiøst fundert?

Hvilken stilling tenker du livssynshumanismen har i Norge i dag i forhold til den lutherske kristendommen?

Hva med andre religioner og livssyn enn dette; tenker du at de setter sitt preg på «det norske»? På hvilken måte?

Om du ser for deg at luthersk kristendom får mindre tilslutning i Norge samtidig som at andre religioner og livssyn får større oppslutning: tror du det kan ha innvirkning på nordmenns nasjonale identitet?

Tror du en med luthersk kristen bakgrunn vil ha lettere for å se på seg selv som norsk enn en med en annen religiøs bakgrunn? I tilfelle, hva kan grunnen være til dette?

Om du leser teksten til Fridtjof Nansen på side 78 i Horisonter 10, hvilke umiddelbare tanker gjør du deg om den teksten?

En del i Norge i dag er medlem i statskirken uten at de vil betegne seg som religiøse. Hva er grunnen til det tror du?

Et kapittel i Horisonter 10, heter «tanker, tro og tvil i Bibelen», hvor det er samlet ulike tekster fra Bibelen. På side 131 står det at det å ha kjennskap til bibelens skrifter vil gi oss en bedre forståelse av den kulturarven som preger samfunnet vårt. Tror du kjennskap til det som står i Bibelen vil gi oss en bedre forståelse av det norske samfunnet slik det er i dag?

Undervisningen og lærersituasjonen generelt

Tror du elevene dine vil bli bevisst på hva den norske kulturen innebærer gjennom å lese og arbeide med lærebøkene i norsk? Har du noen konkrete eksempler på om det har noen effekter?

-

Legger du selv vekt på å bevisstgjøre «det norske» og «den norske» kulturen i undervisningen? Hvofo/hvorfor ikke/er det noe spesielt du legger vekt på fremfor noe annet, og hva er grunnen til det?

Generelt når dere arbeider med tekster i klassen, synes du det viktigste er at dere kommer til en viss enighet og felles forståelse av dem, eller at dere får drøftet flest mulige ulike synspunkter?

Har dine elever eller lærersituasjonen gitt deg nye forståelser av det ”norske” og det ”å være norsk” tror du?